

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y
EDUCACIÓN**



**LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA EN LA CONFORMACIÓN DE
SIGNIFICADOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS SOBRE ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Mónica Nogales Salamanqués

Bajo la dirección del doctor:

D. José Luis Aguilera García

Madrid, 2018

Resumen/Abstract

Actualmente, la educación se enfrenta al reto de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, un alumnado que se presenta heterogéneo en su singular manera de formar conocimiento. En este contexto, la atención a la diversidad ha de orientarse desde un enfoque inclusivo para el impulso de escuelas para todos y todas. Los maestros suponen el esencial y principal motor en el desarrollo de escuelas inclusivas, proporcionando respuestas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de cada individuo.

Por este motivo, esta investigación está orientada en el análisis de los significados conformados por los maestros de las etapas de Educación Infantil y Primaria sobre atención a la diversidad; así como las actitudes manifestadas hacia la educación inclusiva y las prácticas llevadas a cabo. Se ha seguido una combinación metodológica de enfoques cualitativo y cuantitativo, a través de dos instrumentos: cuestionario y entrevista en profundidad. El análisis de la información recogida ha permitido observar que la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria influye en los significados, actitudes y prácticas de los docentes en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad educativa.

Palabras clave: Maestros, diversidad, escuelas inclusivas, significados, actitudes, calidad de la educación.

Currently, education faces the challenge of providing quality education to all students, students who are heterogeneous in their unique way of forming knowledge. In this context, attention to diversity must be oriented from an inclusive approach to promoting schools for all. Teachers are the essential and main driver in the development of inclusive schools, providing educational responses tailored to the uniqueness of each individual's knowledge.

For this reason, this research is oriented in the analysis of the meanings conformed by the teachers of Early Childhood and Primary Education about attention to the diversity; as well as the attitudes towards inclusive education and the practices carried out. A methodological combination of qualitative and quantitative approaches has been followed through two instruments: questionnaire and in-depth interview. The analysis of the information collected has allowed us to observe that the initial training of teachers of Early Childhood and Primary Education influences the meanings, attitudes and practices of teachers in reference to attention to diversity and educational inclusiveness.

Key words: teachers, diversity, inclusive schools, meanings, attitudes, educational quality.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y
EDUCACIÓN



LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA EN LA CONFORMACIÓN DE
SIGNIFICADOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS SOBRE ATENCIÓN A
LA DIVERSIDAD

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Mónica Nogales Salamanqués

Bajo la dirección del doctor:

D. José Luis Aguilera García

Madrid, 2018

*No hay que empezar siempre
por la noción primera de las cosas que se estudian,
sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje.*

Aristóteles (384-322)

Mi mayor gratitud al Doctor Aguilera García por asumir la Dirección de esta Tesis. Su asesoramiento continuado a lo largo de los años y su total colaboración han sido claves esenciales en la elaboración de este trabajo de investigación.

Gracias a los Doctores que actuaron como jueces en la validación del instrumento de medición, por sus valiosas aportaciones. Igualmente, agradecer a los maestros de Primaria e Infantil en ejercicio y a los estudiantes de Magisterio por su colaboración participando en el estudio, a través de la cumplimentación de los cuestionarios o permitiendo ser entrevistados.

Gracias, por su puesto, a mi familia, por estar ahí como piedra angular en mi vida. Gracias de forma especial a mi hermana y a mi abuelo, por creer siempre en mí. Gracias a Gonzalo por darme siempre fuerza, en los buenos y malos momentos. Gracias a mis amigas y amigos, los de siempre y los que llegaron no tanto a mi vida y se quedaron para hacérmela más sencilla. Gracias a Lilly por estar cada vez que escribía en el ordenador. Gracias a Brenda por su cariño incondicional.

No puedo olvidarme de todos mis alumnos y alumnas que me hacen amar mi profesión y que son el motor que me hace querer luchar por una educación de calidad para todo el alumnado y construir comunidades educativas basadas en la participación.

A todos ellos ¡GRACIAS!

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	17
PARTE UNO. MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO 1. EDUCAR: FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL.....	33
1.1 SENTIDO Y ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA	33
1.1.1 Análisis legislativo.....	34
1.1.1.1 La etapa de Educación Infantil.....	34
1.1.1.2 La etapa de Educación Primaria.....	38
1.1.2 Orientación de la Educación Primaria e Infantil.....	41
1.1.2.1 Los cuatro pilares de la educación	42
1.1.2.2 La educación basada en competencias.....	46
1.1.2.3 El enfoque globalizador en la educación	52
1.1.2.4 La atención a la singularidad del conocer de cada individuo	55
CAPÍTULO 2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	65
2.1 RECORRIDO HISTÓRICO Y LEGISLATIVO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	65
2.1.1 Antecedentes y nacimiento de la Educación Especial	66
2.1.2 El enfoque segregador de la atención a la diversidad	67
2.1.3 El enfoque integrador de la atención a la diversidad	71
2.1.4 El enfoque inclusivo de atención a la diversidad.....	73

2.2 LAS ESCUELAS INCLUSIVAS	79
CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL	87
3.1 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	88
3.2 LOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	104
3.2.1 Planes anteriores a la Ley General de Educación	104
3.2.2 Planes Experimentales de 1971 y 1977	104
3.2.3 Plan de Estudios de 1991	110
3.2.4 Plan de Estudios de 2007	117
CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	135
4.1 LOS SIGNIFICADOS Y LAS ACTITUDES	136
4.2 LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LOS SIGNIFICADOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.....	139
PARTE DOS. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	147
CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	153
5.1 PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	153
5.1.1 Preguntas de investigación.....	155
5.1.2 Objetivos	156
5.1.3 Hipótesis	157
5.2 METODOLOGÍA	159

5.2.1 Población.....	164
5.2.2 Muestra	166
5.2.2.1 Tamaño de la muestra	167
5.2.2.2 Selección de la muestra para la encuesta	168
5.2.2.3 Selección de la muestra para las entrevistas	171
5.2.3 Instrumentos de medida	174
5.2.3.1 Cuestionarios.....	174
5.2.3.2 Entrevistas en profundidad.....	179
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	187
6.1 CUESTIONARIO DIRIGIDO A MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	187
6.1.1 Perfil de la muestra: Estadística descriptiva.	189
6.1.2 Análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros de Educación Primaria e Infantil ante la diversidad y la inclusividad educativa	192
6.1.2.1 Análisis de las respuestas a las preguntas de respuesta libre	193
6.1.2.2 Análisis de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria.....	194
6.1.2.3 Análisis de las respuestas a los ítems cerrados del cuestionario....	196
6.1.3 Relación entre el año de titulación de los maestros de Educación Infantil y Primaria y, sus significados, actitudes y prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad.....	208

6.1.3.1 Análisis bivariante entre las respuestas a las preguntas de respuesta libre del cuestionario y el año de obtención del título de maestro.....	209
6.1.3.2 Relación entre el año de obtención del título de maestro y las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria.....	218
6.1.3.3 Relación bivariante entre variables continuas y el año de obtención de la titulación de Magisterio	237
6.1.3.4 Variables continuas: tablas de contingencia, diferencia de medias, desviación típica y análisis de la varianza.	243
6.2 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A MAESTROS Y ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL	390
6.2.1 Fichas de las entrevistas realizadas.....	392
6.2.1.1 Maestros de Educación Infantil	392
6.2.1.2 Maestros de Educación Primaria	394
6.2.1.3 Estudiantes de Grado en Educación Primaria o Infantil	396
6.2.2 Análisis de las entrevistas	399
6.2.2.1 Categorización y codificación de los datos	399
6.2.2.2 Análisis de las respuestas de los entrevistados	402
PARTE TRES. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	417
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROSPECCIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	421

7.1 PRIMERA CONCLUSIÓN: SIGNIFICADOS CONFORMADOS POR LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.....	423
7.2 SEGUNDA CONCLUSIÓN: ACTITUDES MANIFESTADAS POR LOS MAESTROS DE LAS ETAPAS DE PRIMARIA E INFANTIL EN REFERENCIA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIVIDAD.....	427
7.3 TERCERA CONCLUSIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL PARA PROPORCIONAR UNA ADECUADA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN UN ENTORNO INCLUSIVO.....	429
7.4 CUARTA CONCLUSIÓN: INCIDENCIA ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS SIGNIFICADOS CONFORMADOS Y LAS ACTITUDES MANIFESTADAS SOBRE LA INCLUSIVIDAD Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	431
7.5 QUINTA CONCLUSIÓN: RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS DE DICHAS ETAPAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE LLEVAN A CABO PARA ATENDER A LA PLURALIDAD DEL CONOCER DE SU ALUMNADO.	439
7.6 SEXTA CONCLUSIÓN: SIGNIFICADOS QUE MUESTRAN POSEER LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE DE INCLUSIVIDAD.	443

7.7 SÉPTIMA CONCLUSIÓN: RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS QUE ATIENDEN A LA DIVERSIDAD DEL CONOCER DE TODO EL ALUMNADO.	445
7.8 PROSPECCIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	447
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	453
ANEXOS	473
ANEXO I. ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS	475
ANEXO II. MATERIAS DE LOS TÍTULOS DE MAESTROS EN TODAS SUS ESPECIALIDADES (1991)	497
ANEXO III. CARTA DEL DIRECTOR DE TESIS A LOS COORDINADORES DE PRÁCTICUM	505
ANEXO IV. PRUEBA DE EXPERTOS PARA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO	507
ANEXO V. VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO.....	515
ANEXO VI. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS.....	521
ANEXO VII. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.	527

INTRODUCCIÓN

Un enfoque inclusivo en la actividad educativa supone, a diferencia del convencional significado que el término tiene en otros ámbitos, no solo el rechazo de cualquier forma de exclusión, también el imperativo de la participación de toda la comunidad educativa, en el alcance, desde la equidad, de un aprendizaje significativo, para todos y cada uno de los alumnos, desde la singularidad del conocer que presenta cada uno de ellos; construyendo respuestas educativas ajustadas a sus necesidades, cualidades, intereses y motivaciones que a la escuela competen por su carácter fundamental, para el progresivo aumento en la satisfacción del vivir. En este sentido, las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, como pilares básicos en el desarrollo del ser humano, exigen una perspectiva inclusiva en la consideración de la diversidad, sentando con ello las bases para el alcance de lo que la UNESCO (1990) llamó “educación para todos” en la Conferencia de Jomtien y, poco después en la conocida Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Pasadas más de dos décadas, es preciso seguir trabajando para lograr el desarrollo y proyección de un sistema educativo basado en la igualdad de oportunidades, la equidad y la atención a la diversidad de cualidades, necesidades e intereses que conforman la singularidad en el conocer de cada alumno.

Las etapas educativas de Primaria e Infantil resultan ser fundamentales en la correcta orientación y funcionamiento de diferentes procesos de pensamiento que resultan esenciales para el ser humano, desde un punto de vista evolutivo, madurativo y de desarrollo. Por ello, ambas constituyen las etapas básicas en el desarrollo integral de los

individuos, en lógica continuidad con la genética González Jiménez (2008). La educación ve alcanzado su mayor y mejor sentido en “procurar el máximo nivel de realización de su potencialidad en todos los aspectos personales y sociales” (Pumares, 2010b, p. 38), entendiendo que educar supone desarrollar al máximo las capacidades potenciales de cada individuo.

En la actualidad, el proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas supone el reto fundamental al que se enfrenta la enseñanza. Implica asumir todo el valor y el enriquecimiento que implica la diversidad y singularidad de cada individuo; desarrollando, de este modo, una educación con base en la inclusión, desde el rechazo de cualquier tipo de exclusión educativa, poniendo en valor las diferencias, características y necesidades de todo el alumnado. Asimismo, las escuelas inclusivas potencian la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la equidad y la significatividad; desde la singularidad del conocer en cada alumno (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2012; Barrio, 2009)

Como se aprecia en la actualidad, las escuelas deben asumir cada vez mayores retos en la atención a la diversidad presente en las aulas. Conlleva un aumento, creciente de la complejidad de los retos asumidos, en relación con la imposibilidad de que las intervenciones educativas se homogeneicen entre el alumnado. En contraposición, es necesario proporcionar respuestas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Se precisa, por tanto, desarrollar y proyectar un sistema educativo basado en tres piedras angulares, como son: igualdad de oportunidades, equidad y atención a la diversidad. Por este motivo, es necesario un análisis del papel que juegan los maestros de Educación Infantil y Primaria en el actual entorno en el que llevan a cabo sus funciones

docentes; como motor fundamental y primordial para desarrollar escuelas inclusivas en las que se proporcione una atención a la diversidad ajustada a la singularidad de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Es por ello que esta investigación se ve centrada en el estudio, indagación y análisis de los significados contruidos por los maestros de Primaria e Infantil hacia la inclusión educativa, las actitudes manifestadas hacia la atención a la diversidad y las prácticas educativas que, en respuesta ajustada, llevan a cabo los maestros de Educación Infantil y Primaria.

Perseguimos estudiar y analizar la formación inicial de los maestros de la etapa de Educación Primaria e Infantil, con el fin de conocer su posible influencia en los significados, actitudes y prácticas educativas de los docentes en referencia a la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Consideramos, que los significados y conocimientos contruidos por los maestros en relación a la diversidad de los alumnos, así como sus actitudes manifestadas hacia la inclusión educativa, condicionan y repercuten en su interés y preocupación por conseguir mayores cotas de calidad educativa, influyendo en las prácticas que llevan a cabo con sus alumnos y alumnas.

En esta investigación, se muestra una descripción de los significados conformados por los docentes de Educación Primaria e Infantil sobre la atención a la diversidad, así como su actitud hacia la educación inclusiva y las prácticas educativas llevadas a cabo en sus aulas para atender a la diversidad. Asimismo, se examina y evalúa la posible incidencia de la formación inicial de los maestros de las etapas de Infantil y Primaria en los significados y actitudes que muestran sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad en los centros, así como, en las prácticas educativas llevadas a cabo.

La presente investigación consta de tres partes diferenciadas: marco teórico, planteamiento de la investigación y conclusiones y prospectiva.

La primera parte de la Tesis Doctoral, el “Marco teórico”, queda compuesta por cuatro capítulos diferenciados, como se indica a continuación.

El **capítulo 1**, bajo el título EDUCAR: FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL, se centra en analizar la finalidad que implica la educación, la acción de educar, perseguida en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Se abordan aspectos relacionados con el sentido y orientación de ambas etapas educativas, a partir de un análisis de la legislación vigente y las diferentes disposiciones que regulan estas etapas. Asimismo, se analiza la orientación que han de tener las etapas educativas de Infantil y Primaria. Educar supone el máximo desarrollo de las capacidades de los individuos, como base del futuro común, alcanzando cotas cada vez más altas de bienestar general. Por ello, se plantean los cuatro pilares básicos de la educación postulados por Jacques Delors en el año 1997, vinculándolos con la educación competencial y el enfoque globalizador y holístico con el que han de contar tanto Infantil como Primaria. Se incide, a su vez, en la importancia que presenta la atención a la singular manera de formar conocimiento de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, para conseguir alcanzar tan amplios propósitos.

Tras lo anterior, en el **capítulo 2**, con el título LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, se realiza un recorrido histórico y legislativo de los diferentes enfoques para atender a la diversidad del alumnado que se han seguido en España: exclusión, segregación, integración e inclusión. Dichos enfoques se van analizando a nivel legislativo y social, poniendo finalmente el foco de interés en el desarrollo de escuelas inclusivas, escuelas para todos y todas, que atienden a la singularidad del conocer de cada

individuo. La inclusión educativa implica un aumento de la participación de todos los niños y niñas, reduciendo la exclusión, valorando a cada individuo. Se trata de construir comunidades educativas, a partir de la colaboración, cooperación y participación; así como llevar a cabo medidas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

El **capítulo 3**, titulado LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL, enfatiza la importancia que tiene la formación docente en la atención a la diversidad de todo el alumnado, puesto que influye en los significados conformados por los docentes, en sus actitudes y sus prácticas educativas. Se hace una recopilación de los diferentes enfoques de los planes formativos, según las funciones atribuidas a los docentes; pasando de meros transmisores de conocimiento hasta a docentes reflexivos y críticos. A partir de ello, se establecen las necesidades formativas de los maestros de Primaria e Infantil, los pilares básicos que han de regir la formación inicial docente, para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Asimismo, se realiza un análisis de las materias recogidas en los diferentes planes de estudio de Magisterio en España de los últimos 50 años, puesto que constituyen la formación inicial docente para las etapas de Infantil y Primaria, e influyen en los significados conformados hacia la atención a la diversidad por los maestros que han cursado tales planes formativos.

Finalmente, el **capítulo 4**, bajo la denominación ESTADO DE LA CUESTIÓN, presenta el actual estado de la cuestión sobre el ámbito educativo de la atención a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo, realizando un recorrido por diferentes estudios precedentes. Estos demuestran la influencia que tienen los conocimientos, significados y actitudes que los docentes manifiestan hacia la diversidad

y su atención, en el desarrollo de escuelas inclusivas para todas y todos. La formación docente se relaciona con los significados que construyen los maestros de Primaria e Infantil para la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Asimismo, tales significados conformados en relación a la atención a la diversidad, repercuten en las actitudes que manifiestan los docentes y las prácticas educativas que llevan a cabo.

La segunda parte de la Tesis Doctoral, titulada “Planteamiento de la investigación”, queda compuesta por dos capítulos diferenciados entre sí, pero ampliamente vinculados, y que se pasan a exponer a continuación.

El **capítulo 5**, bajo el título DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, recoge la planificación que orienta el presente estudio. Se comienza con las preguntas orientadoras de la investigación, así como los objetivos perseguidos y las hipótesis planteadas. Esta investigación pretende indagar en los significados conformados por los maestros de Infantil y Primaria en relación a la atención a la diversidad, así como en las actitudes manifestadas por estos y en las prácticas educativas para desarrollar escuelas inclusivas. Asimismo, se pretende vincular lo anterior con la formación inicial recibida, buscando resaltar la influencia relevante de los planes de estudio de Magisterio en la educación inclusiva y el desarrollo de escuelas para todos y todas.

A continuación, se dedica un apartado a la metodología de la investigación, que implica una combinación metodológica cualitativa y cuantitativa, con el propósito de conseguir datos e información diversa que permita su triangulación, otorgando validez a los resultados obtenidos. En este apartado se incluyen aspectos relacionados con la población y la muestra de maestros de Infantil y Primaria en activo y en formación, así como su apropiada selección para el estudio. También se recogen los instrumentos de

medida utilizados en la investigación, como son el cuestionario y la entrevista en profundidad.

El **capítulo 6**, con el título RESULTADOS, realiza análisis exhaustivo de la información recogida con los instrumentos de medida: los cuestionarios y las entrevistas en profundidad a los maestros de Infantil y Primaria; efectuando diversos y profundos análisis estadísticos y de contenido de la información recabada, así como estableciendo diversas relaciones entre los datos obtenidos; teniendo en todo momento presente los objetivos y las hipótesis que orientan la investigación.

La tercera y última parte de la Tesis Doctoral, titulada “Conclusiones y prospectiva”, queda compuesta por un único capítulo que se expone a continuación.

El **capítulo 7**, titulado CONCLUSIONES, PROSPECCIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA, presenta las conclusiones de la investigación realizada a partir de los resultados obtenidos con los cuestionarios y las entrevistas en profundidad, en base al planteamiento de los objetivos e hipótesis que orientan toda la investigación.

Puede observarse que los maestros de Educación Infantil y Primaria manifiestan un inadecuado significado conformado en referencia a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, dado que las escuelas inclusivas no se pueden desarrollar sin que se ofrezca una atención a la singularidad del conocer de todo el alumnado, así como a las necesidades de cada uno. Del mismo modo, las actitudes presentadas por los docentes se alejan del enfoque inclusivo para atender a la diversidad. Al tiempo, se observa que la mayoría de los maestros de Infantil y Primaria no están llevando a cabo prácticas educativas que facilitan el desarrollo de escuelas inclusivas.

A partir de diferentes análisis estadísticos y de contenido de los cuestionarios y las entrevistas, se observa que existe una vinculación entre el año de obtención de la titulación en Magisterio, y, por tanto, el plan de estudios cursado en la formación inicial, y los significados conformados, actitudes manifestadas y las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad; siendo los titulados más recientemente los que se acercan en mayor medida al enfoque inclusivo.

Asimismo, se realiza una reflexión crítica en base a la prospección del estudio y las propuestas de mejora planteadas, necesarias para el conveniente desarrollo de escuelas inclusivas que atiendan adecuadamente a la diversidad de todo el alumnado, así como para la mejora del conocimiento docente en referencia a la inclusividad en la educación, base de las actitudes de los maestros y las prácticas llevadas a cabo en las aulas.

PARTE UNO. MARCO TEÓRICO

El marco teórico permite centrar, determinar y delimitar el problema de investigación que abordamos, ahondar y profundizar en el conocimiento y significado, así como aportar el marco referencial de conceptos precisos en el quehacer investigador. Para conseguirlo se efectúa una ardua y concienzuda revisión de la literatura, identificando, localizando y analizando documentos cuya información se relaciona con la temática que orienta la investigación. Estudiar con seriedad y compromiso el marco teórico permite alcanzar un mayor reconocimiento y significación del objeto de estudio, identificar resultados obtenidos en investigaciones previas, así como conceder la oportunidad de reflexionar críticamente sobre el propio conocimiento, el trabajo a llevar a cabo y posibles errores (Cardona, 2002; Pardinas, 2005). El marco teórico nos ha permitido elaborar con precisión dos aspectos básicos en toda investigación: el problema a investigar y las hipótesis que nos sirven de inicio del proceso de contrastes. Es, tal vez por ello, la etapa más comprometida, y aquella en la que un investigador muestra gran parte de su capacidad. Así lo entendemos y, en consecuencia, nos entregamos a su elaboración en los apartados siguientes.

CAPÍTULO 1. EDUCAR: FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL.....	33
---	-----------

ÍNDICE

1.1 SENTIDO Y ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA	33
1.1.1 Análisis legislativo.....	34
1.1.1.1 La etapa de Educación Infantil.....	34
1.1.1.2 La etapa de Educación Primaria.....	38
1.1.2 Orientación de la Educación Primaria e Infantil.....	41
1.1.2.1 Los cuatro pilares de la educación	42
1.1.2.2 La educación basada en competencias.....	46
1.1.2.3 El enfoque globalizador en la educación	52
1.1.2.4 La atención a la singularidad del conocer de cada individuo	55

CAPÍTULO 1. EDUCAR: FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

En este capítulo se presenta la finalidad educativa perseguida por las etapas de Infantil y Primaria, indicando su sentido y orientación. Se realizará un análisis de la legislación actual vigente, destacando los propósitos e intenciones de la Educación Primaria e Infantil, así como sus diversas orientaciones educativas.

1.1 SENTIDO Y ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación, para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1997), se concibe la educación como aquella utopía necesaria para pensar y edificar nuestro futuro común, en un mundo sujeto a muchos riesgos, donde confluyen lo global y lo local. Se propone el paso del crecimiento económico al desarrollo humano a través de los *cuatro pilares de la educación*: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se plantean como una tarea de educación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida, donde confluyen sinergias educativas mediante la participación de todos los individuos.

En este contexto, la educación básica es concebida como un pasaporte para toda la vida. El informe Delors define y concibe la enseñanza como un arte y una ciencia. Se considera la suma importancia que tiene la calidad del personal docente, así como el

necesario interés que deben presentar en la toma de decisiones eficaces e innovadoras.

González Jiménez en 2005, estableció, en relación a la acción de educar, que:

La educación es un proceso compuesto de hechos que constituyen acciones encaminadas al logro de vivir y hacerlo lo más satisfactoriamente posible. Esta satisfacción implica esfuerzo en todo momento y normas para su realización. La actividad educativa no es un estado, sino un proceso, es sucesiva y necesita que se emplee en ella la vida entera: educación a lo largo de toda la existencia. (2005, p. 717)

Educación es un proceso destinado a conseguir cotas cada vez más altas de bienestar general para todos. Por ello, la educación ha de entenderse a lo largo de toda la vida, como un hacer continuo y en permanente mejora.

1.1.1 Análisis legislativo

A fin de conocer el ámbito legal en el que se encuentran las etapas de Infantil y Primaria, como principio desde el que ahondar en su finalidad educativa, en lo posterior se analiza el desglose legislativo y curricular para ambas etapas.

1.1.1.1 La etapa de Educación Infantil

En este apartado se pretende realizar un análisis de la legislación actual vigente para la etapa de Educación Infantil, a nivel estatal y a nivel de la Comunidad de Madrid.

A un nivel estatal, en el año 2006, la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo – LOE– recogía en su artículo 12, sin modificación alguna por la Ley Orgánica para la

Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE–, los siguientes principios generales para la etapa de Educación Infantil, la cual abarca hasta los seis años:

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

De lo anterior, destaca la finalidad atribuida a la Educación Infantil en la contribución al desarrollo integral del individuo, abordando diferentes ámbitos: físico, afectivo, social e intelectual. Tal finalidad, se ve vinculada, por tanto, a la ajustada atención a la diversidad del alumnado, a fin de permitir tal contribución al desarrollo individual de todos y cada uno de los niños y niñas.

En cuanto a los principios pedagógicos propuestos para la Educación Infantil, la legislación anteriormente indicada, en su artículo 14.2, recoge lo siguiente:

En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Resalta, por lo tanto, el principio relacionado con la atención progresiva al desarrollo singular de cada niño, en base a sus características, necesidades e intereses; base de la atención a la diversidad del alumnado.

En cuanto a lo indicado por la Comunidad de Madrid, el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil, recoge en su tercer artículo la finalidad de dicha etapa:

1. La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo y social de los niños.
2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo del movimiento y de los hábitos de control corporal, a las diferentes formas de comunicación, al lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y de relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.
3. El primer ciclo de la Educación Infantil tendrá también por finalidad dar respuesta a las necesidades de los niños y de sus familias con el fin de que estas puedan conciliar la vida familiar y la laboral y de que sus hijos sean educados a través de experiencias que, progresivamente, les faciliten la adquisición de los hábitos y destrezas propios de su edad.
4. Será también finalidad del segundo ciclo de la Educación Infantil desarrollar progresivamente las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura, la escritura, la representación numérica y el cálculo con el fin de incrementar las

capacidades intelectuales de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Primaria.

5. Con el fin de respetar la responsabilidad fundamental de los padres o tutores legales en esta etapa, los centros docentes cooperarán estrechamente con ellos para conseguir la mayor cohesión y unidad de criterio en la educación de sus hijos y establecerán mecanismos para favorecer la participación en su proceso educativo.

Nuevamente, se pone de manifiesto la importancia de desarrollar al máximo las capacidades de cada alumno y alumna, respetando las posibilidades y momentos de desarrollo de cada uno de ellos. Al tiempo, en el tercer artículo se recoge la relevancia de la atención a la diversidad de todos los alumnos y alumnas, al tratar la acción educativa en la etapa de Infantil:

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y le proporcionará estímulos que potencien su curiosidad natural y sus deseos de aprender. Se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. La Consejería de Educación establecerá las medidas necesarias para atender a todos los alumnos y, en particular, a los que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

Asimismo, en el artículo 4, se detallan los objetivos perseguidos por la Educación Infantil, las capacidades que esta etapa debe contribuir a desarrollar en todos y cada uno de los niños y niñas.

Lo recogido en la Orden ECI/3960/2007, al indicar que la Educación Infantil es una etapa educativa con identidad propia que abarca desde el nacimiento hasta los seis años, y cuya finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, social, afectivo e intelectual de todos los niños. Por ello, la Educación Infantil resulta ser fundamental en la correcta orientación y funcionamiento de procesos diversos e importantes, en lo relacionado con la evolución, maduración y de desarrollo de cada ser humano.

1.1.1.2 La etapa de Educación Primaria

Después de analizar la legislación educativa vinculada con la Educación Infantil, en este apartado se presenta un análisis similar para la etapa de la Educación Primaria, a nivel estatal y de la Comunidad de Madrid.

Para todo el ámbito nacional, en cuanto a la Educación Primaria, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– en 2013 modifica el artículo 16 de la LOE y expone de la siguiente forma su finalidad:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Se observa cómo se vincula el fin último de la Educación Primaria con el desarrollo integral y pleno del individuo, tal y como pasaba en la etapa anterior. Para alcanzar dicho

propósito, se indica la necesidad de facilitar y permitir diferentes y diversos aprendizajes en relación a varios ámbitos.

Asimismo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, amplía dicha finalidad en su artículo 6, indicando, además de lo dicho, que “la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo”. De este modo, se vincula la finalidad de la etapa con la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad de capacidades del alumnado. Esto se ve desarrollado, asimismo, en su artículo 9, al recoger diversas implicaciones del proceso de aprendizaje y la atención individualizada:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.
2. A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.
3. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.
4. La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente, y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el

artículo 4.1.d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

5. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.

6. Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje podrán ser tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.

En base a lo anterior, se puede indicar la necesidad de que, durante la etapa de Primaria, el proceso de enseñanza y aprendizaje se adapte a la singularidad y particularidad de cada individuo, respetando sus diferentes ritmos y permitiendo el máximo desarrollo de sus capacidades individuales.

En la Comunidad de Madrid, los objetivos perseguidos por la etapa de Primaria son recogidos en el cuarto artículo del Decreto 89/2014, de 24 de julio, que plasma el desarrollo curricular de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid

Al mismo tiempo, su Art.17, versa sobre la atención a la diversidad del alumnado, recogiendo su importancia y necesidad desde las siguientes indicaciones:

1. La intervención educativa en esta etapa debe facilitar el aprendizaje de todos los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales por discapacidad, por dificultades específicas de aprendizaje (entre ellas la dislexia), por presentar Trastorno por

Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Corresponde a la Consejería con competencias en materia de educación adoptar las medidas necesarias para identificar a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La Consejería con competencias en materia de educación regulará los aspectos enumerados en el apartado 1 de este artículo y establecerá las medidas oportunas para que todos los alumnos alcancen el adecuado nivel en las competencias del currículo, así como los objetivos establecidos con carácter general para la Educación Primaria.

1.1.2 Orientación de la Educación Primaria e Infantil

Una vez analizado el marco legislativo que enmarca la finalidad y el sentido de las etapas de Educación Primaria e Infantil, resulta relevante analizar la orientación que han de tener estas etapas educativas por su relevancia en el desarrollo de las personas. Debe tenerse en cuenta que la calidad que presenten las acciones educativas en las etapas de Infantil y Primaria, condicionan en gran medida la potencialidad de los aprendizajes posteriores (Lebrero, 1998). Entre las funciones que atribuye este autor a dichas etapas, pueden resaltarse las siguientes:

- Función de estimulación de los procesos de maduración y desarrollo evolutivo propio de cada niño y niña.

- Función preventiva o de normalización de comportamientos. Las etapas de Educación Infantil y Primaria se presentan como una buena oportunidad para compensar injusticias y desigualdades sociales. Se trata de promover y facilitar la estimulación suficiente para garantizar un proceso educativo de calidad.

Con ellas es fácil apreciar la relevancia de estas etapas en la construcción de las bases sobre las que se asentará el desarrollo del ser humano, aspecto necesariamente singular por la influencia que ejerce sobre él la actividad racional, directriz esencial que requiere de una atenta mirada educativa que asegure su adecuado crecimiento. Sobre estos pilares se reclama el enfoque inclusivo que se viene defendiendo para atender la diversidad.

1.1.2.1 Los cuatro pilares de la educación

En el año 1997, Jacques Delors planteó aquello que consideraba como los **cuatro pilares de la educación**, la base que debía sustentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la acción de educar. Tras analizar sus aportaciones, a continuación se muestra la singular consideración que de ellos se hace en esta investigación:

- **Aprender a conocer** implica aprender a comprender aquello que nos rodea de forma continua y permanente, encontrando placer en el descubrir cómo es el mundo, logrando, con ello, aprender a vivir incrementando el bienestar. Por ello, es necesario que exista una atenta reflexión sobre lo que se trabaja y se realiza en los procesos educativos, prestando atención a su relación con el universo y las formas de vida, y las respuestas más ajustadas a un alcance del bienestar que debe ser, necesariamente, generalizado. Para ello, conviene fomentar, valorar y cuidar una memoria crítica, selectiva y asociativa; puesto que “aprender a conocer supone, en primer término,

aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors, 1997, p. 98). Aprender a conocer supone el ejercicio de la metacognición, muy relacionado con las competencias básicas, ya que corresponde a aprender a aprender. Aprender a conocer supone el ejercicio del pensamiento para lograr una comprensión del mundo cada vez más ajustada a la realidad y con más capacidad para el desarrollo de una vida satisfactoria.

Los alumnos y alumnas, durante la etapa de Educación Primaria, pasan de un pensamiento concreto a uno abstracto, que deben tener adquirido cuando lleguen a Secundaria. Para poderlo lograr, deben tener un conocimiento amplio y preciso del mundo, a la vez que profundo, en el sentido de conocer las causas y sus relaciones con los efectos. Solamente de esa manera podrán ir logrando lo que suele denominarse una mente abierta, crítica y reflexiva, capaz de atender a lo esencial, entiendo la mente como el natural ejercicio de la racionalidad, dispuesto para elaborar significaciones. Se debe enseñar de manera global, generando interrelaciones para facilitar la adquisición de conocimiento, despertando en los niños el interés por aprender, conocer y descubrir, con el fin de que se conviertan en personas con espíritu investigador.

- **Aprender a hacer** implica que la educación no se ha de centrar exclusivamente en la adquisición de contenidos; sino en saber aplicar las significaciones con ellos elaboradas, en generar habilidades sociales, en saber trabajar en equipo, en elaborar estrategias para la resolución de conflictos. La educación debe formar personas competentes, con habilidades sociales, fomentando la cooperación, el respeto, la capacidad de comunicación y de trabajo con los otros; y no como un ejercicio de

replicación del conocimiento acumulado, sin proyección del singularmente generado, derivado del pensamiento reflexivo y crítico con el existente.

- **Aprender a vivir juntos**, es aprender a vivir con los demás. Resulta muy importante aprender a convivir, estableciendo relaciones en contextos de igualdad e inclusión, formulando objetivos y proyectos comunes. Para ello es importante el conocimiento de uno mismo, puesto que “el conocimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo. [...] Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones” (Íbid, p. 104-105). Se pretende conseguir alcanzar una cooperación serena, dejando de lado la hostilidad y los prejuicios, basándonos en el diálogo que se establece intercambiando posturas. Solo es posible lograr lo anterior desde una tendencia a buscar el bienestar general por encima del interés propio, lo que permite un pensar comprometido en una tarea común. Debemos, por ello, desarrollar escuelas inclusivas basadas en la equidad; puesto que, educando en dichos contextos, los alumnos y alumnas se hallan en el entorno adecuado para aprender a convivir con y en diversidad, creando lazos de respeto, alejando la intolerancia de los conflictos. Se aspira a crear ambientes educativos donde prime el diálogo y la empatía, resultante de un ejercicio de alteridad, con el fin de desarrollar actitudes inclusivas adecuadas. La planificación didáctica debe fomentarse desde propuestas de aprendizaje que favorezcan las relaciones entre los individuos de la comunidad educativa. Es necesario que se potencien en las dinámicas educativas las interacciones sociales que permiten el desarrollo de una convivencia positiva.

- **Aprender a ser** implica el desarrollo como individuo en diversos ámbitos, como el cognitivo, el motriz, el social o el afectivo; entendidos como proyecciones de la persona en situaciones diversas, ya que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona” (Íbid., p. 106). Además, se debe pretender conseguir que, con ello, las sociedades progresen. En un mundo que está en permanente cambio, se necesita innovación y creatividad, entendidas más como singularidad resultante de un mejor conocer que como simple alteración formal; con el objetivo de que las sociedades progresen y se alcancen cotas cada vez más altas de bienestar. Por ello, la educación debe entenderse a lo largo de toda la vida, constituyendo un proceso individualizado, en el que cada persona aprende a conocerse a sí misma, conociendo el mundo y sus formas de vida, para así poder conocer la realidad y alcanzar a mejorarla; ya que “el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos” (Íbid., p. 107)

La educación debe proporcionar a los individuos la llave que les abra la puerta al autoconocimiento, al desarrollo y al crecimiento como desarrollo de la singularidad, que es propia. La educación tiene que enseñar el camino para ser persona, de manera puramente individual, sin olvidar que vivimos en sociedad. Es importante en nuestros días conocer bien todo lo que nos rodea, conocer nuestra realidad y lo que integra, de esta manera podemos desarrollarnos como personas.

Los cuatro pilares de la educación anteriormente expuestos suponen la base de la formación de personas competentes con su mundo, un proceso continuo. Asimismo, cabe resaltar que se encuentran vinculados fuertemente con las bases que sustentan un elemento curricular: las competencias, que será planteado en el siguiente punto.

1.1.2.2 La educación basada en competencias

En el ámbito escolar, se entiende competencia como aquello que necesita cualquier persona para conseguir dar respuesta a los problemas planteados en la vida. Existen múltiples maneras de definir el término competencia, aunque existe un denominador común: las acciones humanas deben ser lo más eficientes posibles. Por ello, una competencia es la forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales, que resultan del conocimiento y sus diversas formas de proyectarse, para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto determinado. Las formas de proyectar el singular ejercicio de su racionalidad, suelen denominarse habilidades, actitudes, conocimientos (a menudo entendidos como efecto más que como acción), significados o experiencias.

Las **competencias**, por lo tanto, resultan ser la singular proyección del conocimiento, conformado en capacidades de ámbito general, a una situación determinada, generando una respuesta lo más ajustada posible. En relación al desarrollo curricular competencial, Zabala y Arnau (2007, p. 14), indican que “comporta la formación en unos aprendizajes que tienen como característica fundamental la capacidad de ser aplicados en contextos concretos. Lo esencial [...] es su carácter funcional ante cualquier situación nueva o conocida”. Lo que viene de nuevo a enfatizar la importancia del conocimiento como singular producto de la racionalidad propia, sobre lo conocido.

El sentido de la educación es que esta sea una continuidad de la genética, puesto que “la independencia viene determinada por esa condición y por lo que los códigos genéticos de la herencia compartida -madre y padre- imponen y las circunstancias matizan” (González Jiménez, 2000, p. 9). Los niños tienen un sistema nervioso tan plástico que, en los primeros años de vida, es muy importante la actuación de los profesionales y de la familia para mejorar, pues los estímulos educativos, dirigidos de

forma sistemática, pueden suplir la influencia de las carencias del entorno en niños con dificultades en su desarrollo racional. Es por ello que, la intencionalidad educativa debe orientar cada uno de los momentos, actividades y situaciones escolares, dado que:

Desde el principio lo interno y lo circunstancial envolvente condicionan el proceso del desarrollo. Lo genético se recibe lo específico del entorno mediatiza, luego el resultado es una singularidad condicionada en su totalidad; lo único propio es la diferencia, lo que las múltiples condiciones han dispuesto en su especial concurrencia. Este es uno de los primeros supuestos condicionantes de la reflexión y la actividad de los profesionales de la actividad educativa, de la escuela en su conjunto, una influencia más que, sin poder anular los precedentes, debe considerar la significación de su existencia y ofrecer salidas positivas a cada singularidad diversa dentro de las formas de vida en las que se desarrolla. (Íbid., p. 99)

En relación con lo anterior, la LOE en su título preliminar, en el artículo 6.1 introdujo por primera vez en el Sistema Educativo Español el término de competencias, al definir currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Asimismo, el Real Decreto 1513/2007, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su anexo I, fijó las competencias básicas que se deberían enseñar en la enseñanza básica y a cuyo logro debía contribuir la Educación Primaria.

Las **competencias básicas** recogidas fueron las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencias digital,

competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

En 2013, la LOMCE, modifica el artículo 6 de la LOE y ofrece una definición para las competencias como elemento fundamental del currículo educativo, como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos [...], con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”, olvidando con ello la importancia del conocimiento, como acción para elaborar significados, y no solo para reproducirlos. Dicha propuesta, intentando clarificar lo que no lograba su antecesora, reduce la potencia del significado, al enfatizar el valor del contenido como tal, ajeno a lo singular, a la significación del individuo. Parece que lo integrado es una donación cultural que, como tal, debe recibirse y aplicarse, sin comprenderla y someterla a juicio crítico.

Por su parte, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria concibe las competencias como “conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales” y se pueden desarrollar en diferentes contextos educativos. Las competencias pretenden lograr una acción eficaz a través de la movilización conjunta de “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento”. Suponen, por lo tanto, “un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de situaciones académicas, sociales y profesionales”. Nuevamente, se diluye el valor del singular conocimiento que parece quedar relegado a lo que pueda tomarse del entorno, como pobre replicación de lo conocido.

Entre las ventajas que implica un aprendizaje por competencias, planteadas en el Real Decreto 126/2014, se encuentran el favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje o alimentar la motivación por aprender, “debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto”, siempre que concepto y proceso vayan sometiéndose a un proceso reflexivo de análisis crítico que persiga mejorarlos.

Las competencias promueven el desarrollo de capacidades en contra de la mera y simple asimilación de contenidos. Tienen en cuenta el carácter aplicativo de los aprendizajes, ya que se entiende que una persona competente es aquella capaz de resolver los problemas propios de su ámbito de actuación, cuando la resolución no suponga la simple imitación. Tienen un carácter dinámico, pues se desarrollan de manera progresiva y son adquiridos en diversas situaciones. Además, las competencias resultan transversales e interdisciplinares, a la vez que son un punto entre la calidad y la equidad.

La formación de todas las personas debe estar encaminada a que estas sean competentes y puedan dar respuesta a los problemas planteados en el ámbito social, interpersonal, personal y profesional, pero han de ser respuestas que no existen y se elaboran para mejorar las ya conocidas. De otro modo, la competencia es un pretexto para anquilosar la racionalidad. En relación a los aspectos anteriores, la Orden ECD/65/2015 indica en su texto lo siguiente:

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se

refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Al tiempo, no debe olvidarse que, el conocimiento que precisa el alcance de competencia lo es como generación propia, derivada de un cuestionamiento inquisidor de lo establecido, para seguir conociendo. Debido a su carácter funcional y práctico, las competencias se vinculan fuertemente con el aprendizaje significativo. Para el desarrollo de cualquier competencia necesitamos unos aprendizajes profundos, no meramente memorísticos y repetitivos; en el sentido de que los aprendizajes sean descubridores de relaciones causales y, de ahí, explicativas de la realidad. Por ello, deben integrar conocimientos, procedimientos y actitudes; así como una aplicación de los mismos en diferentes contextos.

Con la adquisición y desarrollo de las competencias, la educación debe facilitar la capacidad de transferir los aprendizajes y conocimientos adquiridos a situaciones cercanas, a la realidad. El aprendizaje significativo tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos pues, como decía González Jiménez (2010, p. 24), “la razón se

educa para conocer y, desde lo conocido, seguir conociendo; lo que el ser humano conoce lo constituye esencialmente y lo identifica”.

El ser humano no puede elaborar algo de la nada, va conformando con el paso del tiempo su conocimiento, construyendo sus propios significados sobre el mundo. Por ello, los niños no llegan en blanco a la escuela, llegan con un conocimiento previo, unas concepciones construidas que deben ser conocidas por el maestro. En la escuela, por tanto, se continúa el conocimiento sobre el precedente; por este motivo los docentes deben conocer dichos precedentes para así saber desde dónde partir y continuar, así como el modo de formar conocimiento en sus alumnos y alumnas, proporcionando respuestas educativas adaptadas a su alumnado. De este modo, se pueden generar nuevas estructuras sobre las que sentar las bases para el conocimiento que se generará en la vida.

No debemos nunca olvidar que el conocimiento es continuo y continúa desde la frontera dónde lo construido no es suficiente para elaborar respuestas. Y para elaborar respuestas que aún no han sido comprobadas, el alumno construye con la imaginación, intuyendo desde sus significados previos. El conocimiento debe ser construido haciendo partícipes a los alumnos y alumnas de su propia educación.

La neurogénesis conduce al desarrollo racional, se va conformando la potencialidad genética para comprender el mundo. El proceso de cognición es un proceso complejo con grandes relaciones entre el mundo exterior y el sistema nervioso central. Como decía González Jiménez (2010, p. 24), el conocimiento es la “sucesiva ampliación y completitud de la funcionalidad y estructuras neuronales”. Se debe dar a los niños la oportunidad de pensar, pues las interacciones con el medio permiten conformar la inteligencia, definen y posibilitan que las conexiones neuronales se desarrollen en un

sentido o en otro: el uso del saber hacer en función de las posibilidades de lo que podemos hacer.

1.1.2.3 El enfoque globalizador en la educación

En cuanto al enfoque que ha de sustentar la Educación Primaria e Infantil, conviene resaltar que las distintas propuestas y experiencias de aprendizaje de las etapas de Infantil y Primaria se deben abordar desde un *enfoque globalizador*.

Según Zabala y Arnau (2007), la perspectiva globalizadora organiza los contenidos desde una concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención en la realidad. Implica entender que la función básica de la enseñanza es potenciar en el alumnado las capacidades que les permitan dar respuesta a los problemas reales en todos los ámbitos de desarrollo personal. El enfoque globalizador enlaza con un concepto amplio de educación holística e integradora, tal y como indican autores como Escribano (2004), Yus Ramos (2001) y Zabala y Arnau (2007). Según sus propuestas, el enfoque globalizador en la educación se ve fundamentado desde cuatro perspectivas: psicológica, sociológica, pedagógica y epistemológica:

- La **perspectiva psicológica** fundamenta el enfoque globalizador como forma de tratamiento educativo ya que, tal y como indican autores como Ausubel (1976) o Bruner (1988), el conocimiento fragmentado no promueve aprendizajes significativos. En las etapas de la Educación Infantil y Primaria, los alumnos y alumnas necesitan un tratamiento didáctico que guíe sus percepciones y conocimiento desde lo global e indiferenciado hasta el conocimiento analítico y especializado.

- La **perspectiva sociológica** que fundamenta el tratamiento globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje, demuestra que la educación transmite el patrimonio cultural de una sociedad, un conjunto de conocimientos, técnicas y procedimientos que se presentan en la realidad globalmente, y lo hacen como significación propuesta que invita a seguir avanzando en su perfeccionamiento.
- La **perspectiva pedagógica** fundamenta, especialmente, un enfoque globalizador, con la toma de contacto con conocimientos significativos e integradores y la construcción del conocimiento gradual y significativo, elaborado desde los aspectos esenciales que sirven como soportes en la construcción de los significados. De ahí la globalización, no solo como relación entre diferentes aspectos, sino como esencialidad compartida que permite una sólida conexión. La búsqueda de causaciones nos lleva, necesariamente, al descubrimiento de conexiones que permiten ese carácter global que tiene el conocimiento aparentemente compartimentado.
- La **perspectiva epistemológica** del enfoque globalizador, en estrecha relación con la anterior, se sustenta en permitir articular un desarrollo curricular que integra conocimientos compartidos por las diferentes áreas o ámbitos de conocimiento.

El maestro debe hacer mirar a los alumnos dónde lo ya aprendido resulta insuficiente, para así poder generar nuevos conocimientos. Lo nuevo produce interés, sorpresa, asombro, y todo ello de manera natural, siempre que sea reclamado como una continuidad con lo precedente. Esto debe ser aprovechado por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo en ejercicio las cualidades que tiene el niño desde que nace; tales como observar, relacionar, comunicar, sintetizar o analizar la realidad. Los

profesores deben centrarse en estas valiosas cualidades humanas a fin de que el niño consiga adquirir y desarrollar las competencias.

Cabe resaltar, nuevamente, que en ningún caso debe olvidarse que el conocimiento es global, y, por este motivo, la educación debe estar enfocada a trabajar el conocimiento en su totalidad, de una forma interrelacionada e interconectada. Como decía Taba (1974), los contenidos fragmentados y compartimentados no son el vehículo adecuado para el desarrollo global de las capacidades de los alumnos. El aprendizaje realizado a partir de disciplinas o áreas de conocimiento puede no ser transferido fácil y adecuadamente a contextos reales; además de limitar seriamente la extensión de las experiencias educativas (Saylor y Alexander, 1970). Resulta conveniente, por lo tanto, la conformación de los conocimientos y significados de una manera relacional y coordinada con planteamientos globalizados, a través de la interdisciplinariedad, pues supone la manera de aprender con un mayor vínculo con la realidad. Ahondar en la búsqueda de causas, puede ser un buen procedimiento para ello, pues allí radica el origen de las relaciones conectivas.

No hay que olvidar nunca que la finalidad de la enseñanza es preparar al alumnado para una adecuada inclusión social; a través de los contenidos que forman parte, como pretextos, de las diferentes materias del currículo escolar. Tales contenidos, por lo tanto, deben ir destinados a propiciar la generación de conocimientos y a desarrollar actitudes y hábitos que garanticen que se lleve a cabo dicha inserción. La responsabilidad de los docentes se basa en poder conseguirlo, puesto que educar es poner en ejercicio la razón, permitir desarrollar personas independientes con pensamiento propio. Supone orientar los significados construidos por el ser humano hacia la búsqueda del bien común, a fin de que se pueda alcanzar, cada vez en una cota más alta, el bienestar de todos los individuos. Según indica Pumares (2010), educar implica procurar el máximo nivel de realización de la potencialidad de los individuos.

1.1.2.4 La atención a la singularidad del conocer de cada individuo

En este punto, cabe indicar que la educación de calidad implica alcanzar el máximo desarrollo posible de todo el alumnado, un alumnado que se presenta diverso. Por este motivo, la educación se ha de entender como un hacer flexible y abierto, en el que están incluidos todos los alumnos y alumnas, desde su singularidad (González Jiménez, 2010). En la actualidad, la enseñanza se presenta ante el arduo reto de proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas, desarrollando entornos de equidad e inclusión, a fin de responder a la diversidad de todos y todas. Por ello, la diversidad debe verse como un elemento enriquecedor y dinamizador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante el desafío educativo que conlleva la necesidad de proporcionar respuestas educativas a la diversidad del alumnado, la opción que mayor exigencia y esfuerzo requiere, y que mejor se adecúa a los fines inclusivos de la educación, es la de intentar conseguir desarrollar nuevas respuestas docentes para estimular y apoyar la participación de todos los alumnos y alumnas (Ainscow et al., 2001). Dicha participación se habrá de basar, especialmente, en la elaboración de conocimientos que permitan incrementar, en profundidad y en amplitud, la singular comprensión del mundo de todos y cada uno de los alumnos.

A fin de conseguir garantizar la equidad y la igualdad en los centros educativos, la educación debe personalizarse, puesto que cada individuo aprende en base a su singularidad, a sus características diferenciadoras. Es por este motivo que los centros han de conseguir adaptarse a dicha singularidad, “desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos” (Arnaiz, 2011, p. 26). Para ello, es necesario que el profesorado no conciba la diversidad del alumnado como un elemento negativo o un problema no deseado. Gran cantidad de autores, entre los que destacamos

por su responsabilidad, compromiso y claridad, a Arnaiz (2012), Booth y Ainscow (2000), del Carmen (2004), Echeita (2007), Feito (2010), Gento (2006), Gordon (2004), Gimeno (1999), López Melero (2001), Parrilla (2004), Pujolàs (2004) y Stainback y Stainback (1999), indican que debe valorarse positivamente la diversidad, como elemento natural, enriquecedor y dinamizador de toda la sociedad, así como una excelente oportunidad de aprendizaje, beneficio y estimulación para toda la comunidad educativa.

Las escuelas y los docentes deben adquirir el compromiso de atender de forma conveniente a la singularidad del alumnado, puesto que tienen la gran responsabilidad de proporcionar una adecuada respuesta educativa; ajustada a las necesidades, características e intereses de todo el alumnado. De este modo, puede alcanzarse la calidad educativa a través de la equidad. Se trata de superar la visión de la diversidad de los alumnos y alumnas como un problema, para lograr aceptar el estímulo que conlleva la oportunidad de desarrollar nuevas prácticas educativas a través de la participación, reflexión y colaboración de todo el alumnado.

El profesorado tiene que concebir la diversidad como un factor positivo, dinamizador y enriquecedor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de la existencia de diversas dificultades, contratiempos, obstáculos o dudas. Los centros educativos y los docentes deben posibilitar el desarrollo individual de todos los alumnos y alumnas, favoreciendo el máximo desarrollo de sus cualidades, capacidades y competencias. De este modo, el éxito del aprendizaje se ve maximizado, atendiendo de forma adecuada a la diversidad del alumnado desde la escuela. Se trata de ofrecer respuestas educativas que se ajusten a la singular forma de conocer de cada alumno, a las exigencias de comprensión de todos y cada uno de ellos, ya que cada persona aprende con y desde sus características propias, conformadas en ajustada continuidad con la

genética y desde los procesos educativos anteriores (González Jiménez, 2001, 2008; Macías, 2001).

La diversidad del alumnado, su singularidad en el conocer, debe entenderse como un desafío que implica examinar y repensar las prácticas educativas llevadas a cabo; a fin de dotarlas de un mayor grado de flexibilidad y adaptabilidad, permitiendo proporcionar respuestas educativas ajustadas a la singular forma de elaborar conocimiento de todos y cada uno de los alumnos y alumnas (Ainscow, 2012). Atender a la diversidad, por lo tanto, implica aprovechar la interacción y participación entre el alumnado, entendiéndola como una valiosa fuente de construcción de conocimientos, significados y aprendizajes significativos; así como la esencial oportunidad de hacer explícitas las ideas propias (Colomina et al. 2001; González Jiménez, 2010; Macías, 2001; Martín y Mauri, 2011; Wang, 2005).

Siguiendo las aportaciones de O'Brien y Guiney (2003), e incluyendo algunas consideraciones personales, los **principios que han de regir la atención a la diversidad** de todo el alumnado pueden ser recogidos del siguiente modo:

- Todos los niños tienen derecho a una enseñanza de calidad, y por este motivo, todos los niños forman parte de la escuela. Todos los niños se incluyen en esta, y la educación debe tener en cuenta sus cualidades singulares, ya que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (UNESCO, 1995, p. 10), y le permiten, a su vez, mejorar el conocimiento del mundo como base para mejorar la forma de vivir.
- Todos los niños pueden aprender. El conocimiento es la “sucesiva ampliación y completitud de la funcionalidad y estructuras neuronales” (González Jiménez 2010, p. 24), y por ello, desde su singularidad, cada persona cuenta con la capacidad de

construir conocimiento, desarrollando al máximo sus cualidades. Como resalta Ortiz Alonso (2011), al tratar la relevancia que tiene el entorno para el desarrollo del potencial neurológico, se debe dar a los niños la oportunidad de pensar, pues las interacciones con el medio permiten conformar la inteligencia, definen y posibilitan que las conexiones neuronales se desarrollen en un sentido u otro: el uso del saber hacer en función de las posibilidades de lo que podemos hacer, sobre la base de lo que alcanzamos a significar.

- Todos los profesores pueden aprender y es su responsabilidad hacerlo a través de la investigación. Por medio de la investigación se consigue perpetrar nuevos caminos del conocimiento con el objetivo de que la enseñanza avance y mejore. Los profesionales de la educación deben ser docentes investigadores, como adecuadamente señalan González Jiménez y Equipo (2010).
- Debe aspirarse al progreso para todos, reconociéndolo y premiándolo, sobre la base de la participación en la construcción de conocimiento desde los previamente conformados.

La atención a la diversidad debe ser la manera de ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, a través de la inclusión educativa. Atender la diversidad implica facilitar “el máximo desarrollo de las potencialidades de todo ser humano” (Gento, 2006, p. 17), de aquellas que su condición racional le confiere para poder comprender y actuar correctamente. Debe entenderse como el principio rector de la enseñanza, con el objetivo de poder proveer una educación de calidad a todo el alumnado: una educación adecuada y ajustada a las características, singulares y peculiares, y necesidades educativas de cada estudiante (Pujolàs, 2004). Se trata de “planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden” (Wilson, 1992, p. 34), entendiendo este

como la anticipación del proceso que permite a cada alumno, sin excepción, comprender mejor el mundo y vivir en ajustada respuesta, incrementando con el esto el bienestar general.

Atendiendo a la diversidad se pretende proporcionar una adecuada respuesta “a la diversidad del alumnado entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social” (Arnaiz, 2012, p. 27). Queda implicado, de este modo, el reconocimiento de la escuela como comunidad sin exclusión, en la que todos los miembros participan por derecho. La calidad educativa procura, instaura o aumenta, el estado de bienestar natural y social para los seres humanos de un grupo, pues se consigue un ajuste progresivo de las formas de vida, satisfaciendo la equidad y proporcionando igualdad de oportunidades a todos los alumnos según sus características y necesidades personales (González Jiménez y Macías, 2004)

Todos los niños y niñas tienen derecho a sentirse válidos, importantes y reconocidos dentro de su comunidad educativa, educándose en un clima de aceptación, valoración y fomento de la diversidad (Gordon, 2004; Muñoz Garrido, 2010; O’Brien y Guiney, 2003). La atención a la diversidad se presenta como un proceso para todos los alumnos y alumnas, puesto que, si únicamente se presta atención al alumnado etiquetado como con necesidad específica de apoyo educativo, únicamente estos alumnos reciben una educación de calidad. Además, como indican Booth, Ainscow y Kingston (2006), la etiquetación de las necesidades educativas tiene importantes limitaciones, ya que no se atiende a las características, cualidades o dificultades del alumnado sin etiqueta, y, por lo tanto, no se atiende a la singularidad de todos y cada uno de los alumnos. Se debe buscar que la totalidad del alumnado obtenga una educación enriquecedora merecida. La escuela tiene la responsabilidad de adecuar la educación a las particularidades, necesidades y singularidades de cada persona, concretando la enseñanza, para atender a la singularidad

y diversidad de características individuales y necesidades educativas que presentan los alumnos y alumnas en los centros (Coll y Onrubia, 1999; Gento, 2006)

A modo de síntesis, conviene insistir en el proceso educativo como aquel conjunto de acciones que persiguen, en el alumno, la generación de conocimientos orientados al logro de vivir y hacerlo cada vez con mayor satisfacción y bienestar generalizado, sin exclusiones, porque todos pueden, desde su singular condición racional, participar de y en el mismo.

CAPÍTULO 2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	65
--	-----------

ÍNDICE

2.1 RECORRIDO HISTÓRICO Y LEGISLATIVO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	65
2.1.1 Antecedentes y nacimiento de la Educación Especial	66
2.1.2 El enfoque segregador de la atención a la diversidad	67
2.1.3 El enfoque integrador de la atención a la diversidad	71
2.1.4 El enfoque inclusivo de atención a la diversidad.....	73
2.2 LAS ESCUELAS INCLUSIVAS	79

CAPÍTULO 2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Este segundo capítulo versa sobre la atención a la diversidad del alumnado, realizando, primeramente, su recorrido histórico y legislativo en España, desde los diferentes enfoques que la han ido guiando: exclusión, segregación, integración e inclusión. Este último enfoque será tratado de forma más pormenorizada al tratar el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad y singularidad de todo el alumnado.

2.1 RECORRIDO HISTÓRICO Y LEGISLATIVO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad del alumnado en España ha ido recorriendo un largo camino de transformación hasta llegar a nuestros días, en el que, debido a las diversas actitudes sociales que se han ido observando según las diferentes épocas históricas, pueden diferenciarse cuatro grandes enfoques para atender a la diversidad. Estos enfoques de atención a la diversidad transitan desde el extremo de la exclusión hasta su opuesto en la inclusión educativa, pasando por la segregación del alumnado en las décadas de los setenta y ochenta, y la instauración de la integración a partir de 1990, bajo el principio de normalización

2.1.1 Antecedentes y nacimiento de la Educación Especial

El nacimiento de la Educación Especial se sitúa, según Sánchez Palomino (1999), a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. La época anterior, en la que podemos hablar de exclusión, se caracterizaba por la ignorancia, negativismo y pesimismo de la sociedad ante las discapacidades o deficiencias (Bautista Jiménez, 1993). Estos hechos implicaban un rechazo hacia los sujetos que presentaban alguna anomalía o deficiencia mental. Los niños disminuidos eran víctimas de discriminación, abandono o infanticidios.

La Educación Especial surge con la institucionalización especializada, a finales del siglo XVIII, cuando la sociedad comienza a tomar conciencia de la necesidad de atención de las personas deficientes. Por ese motivo, se crean escuelas especiales e instituciones específicas destinadas a ciegos, sordos y deficientes mentales. Sin embargo, el carácter de estos centros era más asistencial que educativo (Baena, 2008; Sánchez Manzano, 1992). Según indica Medina Balmaseda (2006), la filosofía subyacente en ese carácter asistencial presenta dos actitudes diferentes. Por un lado, se encuentra la actitud de considerar que las personas “no normales” representaban un peligro para la sociedad y por ello las personas “normales” debían ser protegidas y estar alejadas de aquellas. En el otro lado, se encontraba una actitud inversa. Se consideraba que el deficiente o minusválido debía ser protegido del daño o perjuicio que podía proporcionarle la sociedad.

En nuestro país se llevó a cabo una exclusión social de estos grupos, puesto que los primeros centros especiales fueron constituidos fuera de las ciudades, hecho que se mantuvo hasta mediados del siglo XX. Entre las causas a destacar para dicha localización, siguiendo las ideas propuestas por García García (1989), se encuentran las siguientes:

- El arraigamiento de las actitudes negativas hacia los deficientes.
- La consideración del deficiente como un elemento perturbador, antisocial y con una sexualidad incontrolada.
- El abandono del campo de la deficiencia por parte de profesionales relevantes comprometidos con planteamientos renovadores,
- Los periodos bélicos y de postguerras de la primera mitad del siglo XIX implicaron la paralización del desarrollo de los servicios sociales.

En los años 60, por medio de iniciativas públicas y privadas, se observa en España un auténtico incremento en el proceso de creación de centros de Educación Especial, presentando una mayor, diversa y amplia oferta. Sin embargo, debido a la implicación que tuvieron múltiples asociaciones de padres en dicho proceso, la distribución de los centros de Educación Especial se presentaba irregularmente, en base a los intereses de las familias en las necesidades de sus propios hijos e hijas (Medina Balmaseda, 2006). Además, por otro lado, los recursos se distribuían de manera desigual, debido a la inexistencia de planificación o normativa legal por la no intervención de la Administración educativa en el proceso.

2.1.2 El enfoque segregador de la atención a la diversidad

El sistema educativo español comenzó a responsabilizarse de las necesidades educativas de toda la sociedad a partir de la implantación de la Ley General de Educación –LGE– de 1970, que recoge en su segundo artículo que “todos los españoles [...] tienen derecho a recibir, y el Estado el deber de proporcionar, una educación general y una formación profesional que [...] les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos”. Además, indica que “la Educación General Básica será

obligatoria y gratuita para todos los españoles”. En la LGE se recoge el propósito de “proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación”. Los objetivos que plantea se encaminan a “construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y de cada uno de los españoles”. Como indica González Pérez (2013, p. 30), la LGE “significó un avance importante en el sentido de que fue una ley precursora de modelos democráticos de enseñanza”.

Esta ley educativa, que fue implantada en los últimos años del franquismo español, es la antesala del Art. 27.1 de la Constitución Española de 1978, donde se recoge que “todos tienen el derecho a la educación”, y, por ende, la educación pasa a ser obligatoria y gratuita. Apropiadamente, se indica que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Art. 27.2).

La LGE recoge, en su artículo 49, que la finalidad de la Educación Especial será la de “preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones”. Dicho tratamiento educativo se realizará en Centros especiales “cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario”, o en “unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible” (Art. 51). Los programas, objetivos, duración y estructuras de la Educación Especial serán establecidos por la Administración y “se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad” (Art. 52)

A raíz de la LGE, la detección de alumnos que presentaban dificultades aumentó exponencialmente, a causa de la expansión y obligatoriedad de la escolarización. Este hecho implicó que se produjera un aumento en el etiquetaje del alumnado y un incremento de los Centros Especiales y su clasificación según las distintas etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida y dificultades de aprendizaje (Medina Balmaseda, 2006). Asimismo, en el contexto descrito, la escuela establece diferencias entre el alumnado, ya que los Centros de Educación Especial se segregaban de los ordinarios. Contaban con programas educativos propios y se perseguía “situar a cada alumno en el nivel educativo adecuado y formar grupos lo más homogéneos posibles” (Baena, 2008, p. 5)

Esta segregación del alumnado comenzó un cambio paulatino motivado por diferentes transformaciones sociales, educativas y legislativas, por medio de la investigación. Tal y como indica Echeita (2007), la publicación del Informe Warnock en 1978, tuvo un gran impacto en el cambio de concepción de la Educación Especial en varios países, incluyendo a España. Se produjo una introducción de la conceptualización de la diversidad en relación a las necesidades educativas individuales. Estas necesidades requieren de una atención y respuesta individualizada y son presentadas por cada uno de los alumnos y alumnas en su aprendizaje y desarrollo integral como ser humano.

El Informe Warnock permitió impulsar la política de integración escolar, así como debatir sobre el rol de los centros de Educación Especial. Recogía el fundamental papel que presenta la escuela en la compensación de las dificultades de aprendizaje del alumnado. En el citado documento se acuña el actualmente conocido concepto de necesidades educativas especiales.

Entre las ideas más relevantes y subrayables que según Echeita (2007) conviene destacar del Informe Warnock, podemos indicar las siguientes:

- El derecho a la educación debe alcanzar a todos los niños y niñas.
- La consideración de que todos los niños deficientes son educables, independientemente de la gravedad de su dificultad.
- Los fines educativos son iguales para todos los niños, sin importar su singularidad y sus necesidades educativas, puesto que todos los niños las poseen individualmente.
- La no segregación de los niños por su deficiencia.
- La introducción del término dificultades de aprendizaje (con carácter leve, moderado o severo), admitiendo la influencia del entorno escolar y adoptando una perspectiva más interactiva.
- La proposición de un estricto proceso de evaluación y dictamen previo a la consideración de que un alumno presente necesidades educativas especiales, cuya finalidad sea la de garantizar que las autoridades educativas presten los necesarios servicios y recursos.

A partir de las ideas recogidas, y debido a diferentes cambios sociales y demandas educativas de las asociaciones de padres, aumentó la presencia de leyes que fortalecían una progresiva modificación de las prácticas segregadoras. Estas fueron modificándose paulatinamente por prácticas más integradoras bajo el principio de la normalización, origen de la integración escolar, por la “necesidad de que la vida de una persona con deficiencia sea lo más parecida posible a la de cualquier ciudadano, en cuanto a sus oportunidades y opciones en los distintos ámbitos de la vida” (Baena, 2008: 6).

Conviene recordar que, aún hoy permanece este enfoque, sobre todo a partir de la educación secundaria, cuando la escuela ya no encuentra forma de seguir respondiendo a gran parte de los alumnos que vieron atendida su singularidad desde un enfoque inclusivo en las etapas de Infantil y Primaria.

2.1.3 El enfoque integrador de la atención a la diversidad

En España, los principios de integración y normalización escolar se recogen por primera vez en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE– de 1990. En dicha ley queda recogido que el sistema educativo deberá permitir que, sin salir de él, los alumnos con necesidades educativas especiales –ACNEE– alcancen los objetivos propuestos con carácter general para todos, a través de la disposición de recursos por parte de las administraciones educativas.

Se indica que la actividad educativa debe desarrollarse bajo el rechazo a cualquier tipo de discriminación, con atención a una “formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional” (Art. 2). La escolarización en centros de Educación Especial, según recoge la LOGSE, se ha de llevar a cabo “cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario” (Art. 37.3).

Sin embargo, cabe destacar que, debido a la falta y escasez de recursos, especialmente aquellos vinculados con la formación del profesorado, finalmente la LOGSE se vio reducida a una mera manifestación de simples postulados educativos, y a la transformación estructural y formal de “un sistema que, en esencia, siguió siendo el

mismo, con el agravante de exigir al profesorado unas funciones para las que no tenían preparación alguna y nulas posibilidades de éxito” (Pumares, 2010a, p. 234)

No debemos ni podemos olvidar que uno de los factores que cuenta con una mayor importancia para desarrollar e implantar el modelo de integración en un sistema educativo, es la actitud de los profesores ante dicha integración. Una actitud positiva por parte de los docentes, manifestada a partir de los significados construidos como resultado de los procesos de formación inicial y permanente, permite y facilita considerablemente el desarrollo de la una escuela integradora (Marchesi y Martín, 1990). Según García García (1989) las actitudes que manifiestan los maestros hacia la integración escolar, proceden de factores diversos, entre los que se encuentran las teorías sostenidas por los docentes en relación a la naturaleza de la capacidad intelectual y su grado de maleabilidad y modificación, a la información científica rigurosa que poseen los docentes y a la importancia concedida por estos a la homogeneidad de un grupo de alumnos y alumnas. En definitiva, las actitudes mostradas por los docentes proceden de sus significados sobre la cualidad humana para generar conocimiento, capaz de servir de soporte singular para vivir y hacerlo, cada vez, más satisfactoriamente.

La integración educativa constituye un proceso cambiante y dinámico “cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible” (Marchesi y Martín, 1990, p. 24); por este motivo, supone aludir mayoritariamente a un proceso de asimilación, facilitando los apoyos necesarios para que el alumnado pueda participar en el programa común establecido, un sistema que no fue diseñado para todos los alumnos según su singularidad (Ainscow, 2001). Según Parrila (1992), el concepto de integración puede ser visto desde tres enfoques diferenciados: de emplazamiento, sectorial e institucional.

- La integración desde un **enfoque de emplazamiento** implica que los alumnos únicamente comparten un mismo espacio. La importancia dada al aprendizaje es mínima y, por ello, el papel de los maestros resulta pasivo.
- El **enfoque sectorial** de la integración implica que esta queda sectorizada solamente en la intervención centrada en los déficits del alumnado de Educación Especial, implicando que el papel fundamental para la atención de los ACNEE recae en los apoyos y profesores especialistas.
- La integración desde el **enfoque institucional** resulta ser el más innovador, a través de la fusión entre la educación general y especial, con la implicación de la escuela y su entorno.

Resaltamos, el enfoque institucional en el que se parte de un programa educativo único, persiguiendo el objetivo de atender a todos los niños y niñas, desde sus características y necesidades educativas particulares. De este modo, se sientan las bases del proceso de inclusión educativa, de la atención a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque de inclusividad.

2.1.4 El enfoque inclusivo de atención a la diversidad

En la actualidad, la educación en España se encuentra recorriendo el camino hacia la inclusión educativa que “defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el alumno” (Arnaiz, 2002, p. 18). Supone la capacidad de aceptar, acoger y valorar la diversidad como un aspecto natural e intrínseco del ser humano. Por ello, la inclusión hace alusión a todas las personas, aunque en numerosas ocasiones se ve vinculada únicamente con la defensa de grupos específicos de alumnos con necesidades educativas (Muñoz Garrido, 2010).

Según exponen Booth, Ainscow y Kingston (2006), la inclusión educativa implica conseguir aumentar la participación de todo el alumnado, al tiempo que se reduce su exclusión del sistema educativo. Conlleva reestructurar políticas, culturas y prácticas de las escuelas hacia una mayor sensibilización de la diversidad de todos los alumnos y alumnas. Las diferencias deben ser consideradas como un recurso de apoyo que favorece el juego, aprendizaje y participación, pero nunca debe concebirse como un obstáculo. Como acertadamente indica Arnaiz (2011, p. 24), la inclusión defiende:

Una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad).

La inclusión educativa supone reconocer el derecho de los niños y niñas a tener una educación de calidad, a la vez que se ven reducidas las barreras para el aprendizaje, juego y participación de todo el alumnado. No se ha de etiquetar a los alumnos en base a un único aspecto particular, sino que debe tenerse presente la persona en su totalidad. Como indica Arnaiz (2011), la inclusión supone cambiar la concepción educativa, sentando como principio la heterogeneidad del alumnado y construyendo escuelas eficaces, que brinden respuestas educativas adecuadas, ajustadas a la singularidad del conocer de cada uno de los alumnos y alumnas, puesto que “la pedagogía inclusiva rechaza etiquetar en función de las capacidades y ofrece un marco alternativo para la organización del aprendizaje.” (Spratt y Florian, 2013, p. 143)

La LOE en el año 2006, supuso un apoyo y refuerzo legislativo hacia la atención a la diversidad desde un enfoque de inclusividad, puesto que su principio fundamental es el de proporcionar a todos los ciudadanos una educación de calidad, desde la inclusión y

equidad. Su modificación en LOMCE en el año 2013, indica el siguiente principio de la educación, en artículo 1:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

La legislación educativa que se encuentra vigente en la actualidad en España, (LOE, con modificación por la LOMCE) recoge que para que la respuesta educativa a todo el alumnado sea concebida como adecuada, debe elaborarse a partir del principio de inclusión. Únicamente de esta forma se puede garantizar el desarrollo de todos los alumnos y alumnas, favorecer la equidad y contribuir al alcance de una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es un principio, y como tal, supone una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos y cada uno de los alumnos y alumnas, no se trata de una medida que atañe solamente a las necesidades de unos pocos.

En referencia a la Educación Infantil, en el Art. 12 de la LOE, que no ha sido modificado por la LOMCE, se recoge que “su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”. Asimismo, en el Art. 16 de la LOE, modificado por la LOMCE, se indica que la finalidad de la Educación Primaria es “garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas”. Ambos hechos únicamente pueden lograrse y alcanzarse de forma adecuada a través de una educación inclusiva en la que se proporcionen respuestas

educativas adaptadas a la singularidad de cada alumno, buscando de este modo el máximo desarrollo de sus cualidades y capacidades.

Por este motivo, el concepto de inclusión define con mayor claridad y precisión que el concepto de integración, aquello que precisan y necesitan las escuelas y la educación. Tal y como indican Stainback, Stainback y Jackson, (1999), la finalidad y el objetivo que persigue la inclusión educativa no es la reintegración de un sujeto en los centros educativos; sino que se trata de concebir la escuela verdadera como aquella que se forma con todos los alumnos. Se trata de construir un sistema educativo cuya estructuración permita satisfacer las necesidades de cada alumno, proporcionando una atención vinculada a la singularidad del conocer de cada uno de ellos. Por ello, en el Art. 4 de la LOE, que no ha sido modificado en LOMCE, queda recogido que a lo largo de la enseñanza se debe garantizar una educación común para todo el alumnado, pero “se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes”.

En todas las políticas y prácticas educativas llevadas a cabo debe estar presente la actitud inclusiva de la educación, con el objetivo de cumplir con el derecho de todos los individuos a recibir una educación de calidad, derecho de todos sin distinción por diferencias (Echeita, 2007; Stainback y Stainback, 1999). Las escuelas deben ser espacios de participación de todo el alumnado. El sistema educativo debe cambiar para permitir la construcción de centros educativos que incluyan a todos los niños y niñas, puesto que “inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (Ainscow, 2001, p. 202).

La atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo implica un proceso de transformación profunda de las escuelas, a fin de que cada alumno pueda desarrollar sus

capacidades al máximo posible en relación a sus características, necesidades, intereses y motivaciones, que presente en relación al mundo. Se trata de un proceso de cambio del sistema escolar que permita que todos los miembros de una misma comunidad educativa se sientan valorados, acogidos y con los mismos derechos. Esto implica cambios en relación al currículo, estilos y expectativas docentes (Booth, Ainscow y Kingston, 2006). El objetivo se encuentra en conseguir una escuela inclusiva que favorezca, permita y facilite la participación de todos los miembros por derecho, siendo la escuela la que debe adaptarse a los alumnos y alumnas, y no al revés.

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se distingue en el Título II de la LOE (con modificación de la LOMCE), hablando de alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades, aquel alumnado con integración tardía en el sistema educativo español, alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad o alumnos que precisan atención educativa por condiciones personales o de historia escolar. Desgraciadamente se vuelve a caer en la inconveniente práctica de etiquetar por diagnóstico a los alumnos, pues, tal como indica Susinos (2009, p. 128), “los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado”. Estos siguen vigentes actualmente al surgir nuevas etiquetas segregadoras que dificultan de forma notable las iniciativas inclusivas de participación de todos los alumnos y alumnas.

El enfoque inclusivo de la educación y la atención a la diversidad tiene como propósito la mejora y ampliación de la participación de todo el alumnado y de todas aquellas personas implicadas en una comunidad educativa. Por ello, no se debe asociar únicamente y exclusivamente con deficiencias o necesidades educativas especiales y/o específicas (Booth, Ainscow y Kingston, 2006). Como indica Arnaiz (2011), la inclusión

supone avanzar hacia otros modos de actuación en contraposición con la integración y segregación. Se trata de cambiar la concepción educativa asumiendo la heterogeneidad del alumnado como principio y creando escuelas eficaces que ofrezcan una adecuada respuesta educativa ajustada a la singularidad de cada uno de los alumnos.

2.2 LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

La construcción y el desarrollo de escuelas inclusivas, que atienden a la diversidad de todo su alumnado desde un enfoque de inclusividad, implica movimientos que aseguren actividades educativas que consideren la singularidad de todo el alumnado sin excluir a nadie. La inclusión escolar se basa en la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es un proceso de mejora del aprendizaje y la participación de todos, sin fin (Booth et al., 2006; Spratt y Florian, 2013). Las escuelas inclusivas rechazan todo tipo de discriminación o exclusión, potenciando la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos y alumnas. La educación inclusiva supone un interminable trabajo de búsqueda de mayores y más adecuadas formas de responder a la diversidad del alumnado que aprende.

La noción de pedagogía inclusiva no es un llamamiento orientado a la vuelta al modelo de enseñanza para toda la clase en que la equidad se aborda al ofrecer experiencias idénticas para todos. En su lugar, aboga por un enfoque donde el profesor proporciona una variedad de opciones disponibles para todos. En el modelo de pedagogía inclusiva, la diversidad humana se considera una fortaleza más que un problema, ya que como los menores trabajan juntos, comparten ideas y aprenden de la interacción mutua. El enfoque de la pedagogía inclusiva proporciona una visión abierta del potencial de cada niño para aprender. (Spratt y Florian, 2013, p. 143)

La inclusión está basada, por tanto, en la introducción de enfoques de mejora educativa, creando escuelas para todos, sin distinción peyorativa ni exclusión. El énfasis de la educación inclusiva se pone en conseguir una educación integral, para el mejor desarrollo social y personal de los alumnos, centrándose en orientar el singular ejercicio

de cualidades para comprender el universo y sus formas de vida. En el modelo inclusivo “la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos” (Pujolàs, 2004, p. 21), porque la cualidad racional tiene carácter universal, y ejercicio singular.

La inclusión educativa implica la construcción de comunidades, pues según la UNESCO, en la Declaración de Salamanca (1994, XI), la educación inclusiva constituye:

El medio más efectivo para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo.

Las escuelas inclusivas son para todos los miembros de una misma comunidad educativa, puesto que sin todos no puede enseñarse ni aprender. Es por ello que, el desarrollo de la inclusión requiere de dos procesos integrados: el aumento de la participación del alumnado y la reducción de la exclusión, rechazando el sentido de pertenencia. La educación inclusiva trata de dar respuesta a la diversidad presente en las escuelas, en las aulas, valorando a todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que la diversidad es característica inherente al ser humano.

La finalidad perseguida por la inclusión es que el alumnado adquiera y desarrolle una personalidad hábil y autónoma, consecuencia de una adecuada comprensión de los fenómenos que rigen el universo y sus formas de vida. Las escuelas inclusivas se estructuran cooperativamente, a fin de que los alumnos y alumnas puedan aprender unos de los otros, al tiempo que van consiguiendo, de forma paulatina, cotas más altas de

autonomía personal (Arnaiz, 2011; Barrio, 2009; Booth, 1996; Echeita, 2007; Medina Balmaseda, 2006; Muñoz Garrido; 2010; Pujolàs, 2004)

La educación inclusiva supone el derecho de todos los individuos a la educación, a una educación de calidad, pues permite proporcionar igualdad de oportunidades para todos los alumnos, tratando “a cada uno de ellos según sus necesidades específicas” (Pujolàs, 2004, p. 17). Con la educación inclusiva se trata de asegurar que todos los alumnos “sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados, [...] vistos como un reto para avanzar” (Arnaiz, 2002, p. 17)

La inclusión educativa se centra en el apoyo y tratamiento de las cualidades y necesidades de todos los estudiantes, y de cada uno de ellos, buscando que todos alcancen el éxito. Supone, por lo tanto, que el sistema educativo reconozca el derecho de todos los individuos a compartir un entorno educativo común, siendo valorados por igual, independientemente de sus diferencias y características propias (Armstrong, 1999)

Los centros inclusivos garantizan la calidad educativa a través de la inclusividad en sus aulas y la atención a la diversidad de necesidades, características y singularidades de cada alumno y alumna. No se realiza ningún tipo de selección del alumnado, siguiendo el principio de la equidad, acogiendo a todos los niños y niñas de su entorno. Las clases de las escuelas inclusivas acogen la diversidad de todo el alumnado, y los maestros y maestras se preocupan de la creación de aulas en las que todos los alumnos se sientan incluidos. De este modo, la educación que proporcionan puede ser considerada de calidad. Se implementa un currículum más amplio, multinivel, para la enseñanza en una clase heterogénea, y el proceso de enseñanza y aprendizaje se presenta interactivo.

Con la educación inclusiva surge un movimiento hacia el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de aprendizajes fundamentales y la formación de un pensamiento crítico

(Stainback y Stainback, 1992). Los centros educativos cuyo principio fundamental es la inclusividad son comunidades en las que todos los niños y niñas conviven, siendo aceptados y valorados; son lugares en los que todo el alumnado puede aprender del contacto con los otros, puesto que “la concepción comunicativa plantea que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas” (Elboj et al., 2002, p. 91).

El enfoque educativo inclusivo está basado en la educación centrada en el aula, en el centro y en la comunidad educativa en su conjunto, tal y como indica Larrubia (2009). Los profesionales de la educación en las escuelas inclusivas manifiestan concepciones sofisticadas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ello, las decisiones tomadas en el centro en referencia a aspectos sobre el qué y cómo enseñar, dependen de diferentes aspectos: modo de aprendizaje de los alumnos, la escuela que se busca, la educación que se quiere conseguir y la finalidad educativa perseguida. De este modo, se asume que la singularidad del alumnado y la atención que se le presta, intervienen en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Por este motivo, es importante la participación de la comunidad educativa al completo en la transformación de las escuelas hacia centros inclusivos, hecho que requiere un complejo proceso de aprendizaje compartido que garantice el éxito en la reforma de la educación. Se intentan resolver los problemas y carencias del sistema educativo a partir de la colaboración y coordinación de los miembros de la comunidad (Duran et al. 2005; Salvador, 1997).

Las escuelas inclusivas se centran en la colaboración, consenso, participación y coordinación de toda la comunidad educativa de forma abierta, con el objetivo de conseguir discursos, prácticas educativas y contenidos coherentes. La inclusividad proporciona efectividad a la educación al fundamentarse en entornos comunicativos

heterogéneos, dotando de grandes ventajas a la educación y la comunidad educativa (Martín y Mauri, 2011; Pujolàs, 2004)

Para posibilitar la construcción de escuelas inclusivas, los centros deben resituarse como comunidades de aprendizaje, puesto que es una propuesta educativa para la sociedad actual que busca incluir a todo el alumnado, conseguir una educación igualitaria para todos bajo el respeto de la diversidad de identidades (Elboj et al., 2002; Pujolàs, 2004). Las comunidades de aprendizaje tienen el propósito de transformar social y culturalmente a los centros educativos y a su entorno, persiguiendo el objetivo de lograr “una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000, p. 8)

En las escuelas inclusivas y en las comunidades de aprendizaje, la participación de cada individuo y la reflexión educativa de todos los miembros son concebidas como elementos de suma importancia educativa, de tal forma que toda la comunidad educativa participa en una escuela abierta. La participación resulta clave y esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la atención a la diversidad de todo el alumnado.

El desarrollo del enfoque inclusivo en los centros escolares precisa del progreso, mejora y perfeccionamiento de aspectos políticos, normativos, colaborativos y financieros; así como de la transformación de las estructuras educativas con el fin de gestar el cambio (Ainscow, 2001). La necesidad de una educación cuyo principio sea la inclusividad surge de los grandes cambios sociales, que precisan de una escuela transformada, capaz de proporcionar una adecuada calidad educativa. Sin embargo, el camino en el desarrollo de centros educativos inclusivos se ve dificultado por diversos obstáculos políticos, estructurales, funcionales y profesionales.

La construcción de escuelas inclusivas pasa por enfocar de esta manera la educación y estructurar las escuelas para incluir a todos los alumnos, adaptándose a las necesidades, características y singularidad de todos y cada uno de ellos. Deben producirse modificaciones en los valores sociales, culturales, curriculares y organizativos de las escuelas (Ainscow, 2002; Giné, 2008; Larrubia, 2009)

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL	87
--	-----------

ÍNDICE

3.1 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	88
3.2 LOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	104
3.2.1 Planes anteriores a la Ley General de Educación	104
3.2.2 Planes Experimentales de 1971 y 1977	104
3.2.3 Plan de Estudios de 1991	110
3.2.4 Plan de Estudios de 2007	117

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

En el camino hacia el desarrollo y construcción de escuelas inclusivas se precisa un conveniente desarrollo formativo y profesional de los docentes, ya que como indica López Melero “la clave en los procesos de inclusión es el profesorado” (2011, p. 117). Por lo tanto, los docentes constituyen el principal motor del cambio educativo. La preparación y formación correcta de los maestros resulta imprescindible para atender a la diversidad de todo el alumnado y dar una adecuada respuesta a las demandas educativas de todos y cada de uno de los alumnos.

El ejercicio de la profesión docente en el siglo XXI, en un mundo donde la formación se entiende en clave de creación de conocimiento, y en el que la sociedad se caracteriza por su diversidad y complejidad, ser docente requiere saberes —quizá más profundos y menos enciclopédicos que antes— y maneras de hacer, algunas como antes y otras nuevas (Martínez, 2016, p. 9)

Dicha formación docente debe promover planes de formación basados en la reflexión e investigación colaborativa, dado que solamente se puede fomentar el aprendizaje de todo el alumnado si los docentes son profesionales críticos y reflexivos. El avance inclusivo de la educación se ve imposibilitado si los docentes no desarrollan las competencias necesarias para enseñar a todos los alumnos y alumnas (Durán et al., 2005), puesto que los maestros son el principal motor del cambio educativo.

En una escuela inclusiva el papel del docente tiene que dejar de ser el de un mero transmisor de conocimientos pasados que debe aprender de memoria el alumnado, y se ha de dedicar a enseñar cómo se construye el conocimiento que aún no existe. (López Melero, 2011, p. 117)

Por ello, en este tercer capítulo se presenta con detenimiento la importancia y relevancia con la que cuenta la formación inicial de los maestros de las etapas de Infantil y Primaria, así como se realiza un recorrido por los diferentes Planes de Estudio.

3.1 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El desarrollo profesional de los docentes resulta un proceso extenso y continuo, en constante renovación, y en el que la formación inicial cuenta con gran relevancia e importancia. Los procesos de formación inicial del profesorado propuestos a lo largo del tiempo se han visto modificados debido a la influencia de los diferentes enfoques curriculares y funciones docentes demandados por la sociedad en cada momento (Ávila y Holgado, 2008), hecho que menoscaba su solidez, al dejar de lado los fundamentos que puede proporcionar el conocimiento derivado de la investigación educativa.

A escala mundial, la formación del profesorado de educación infantil y primaria se mueve entre modelos que fomentan competencias transversales o fundamentales y los que se limitan a determinadas habilidades profesionales; entre una formación centrada en la escuela como centro de operaciones y una formación teórica con una mirada puesta en la práctica; entre los que se orientan hacia el compromiso ético del docente como profesionales autónomos y una formación

dirigida a la especialización como oficiantes de decisiones tomadas lejos de la escuela; entre modelos basados en la universidad y las vías alternativas (Prats, 2016, p. 27)

A lo largo de la historia, según recogen autores como Marcelo (1994) y Salazar (2010), los planes de estudio de los maestros han estado influenciados por diversas perspectivas, entre las que podemos destacar las siguientes: la orientación académica, la orientación técnica, la orientación personalista y la orientación práctica.

La perspectiva de la **orientación académica** en la formación del profesorado identifica la acción educativa como simple transmisión de conocimientos e instrucción, por lo que la formación inicial docente busca, únicamente, hacer competentes a los profesionales de la educación para transmitir conocimientos. No obstante, cabe señalar que, según indican Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992), dentro de esta perspectiva de la orientación académica podemos encontrar dos enfoques o tendencias diferentes:

- El *enfoque enciclopédico*, basando la importancia en el conocimiento como la parte esencial de la capacitación docente.
- El *enfoque comprensivo*, considerando a los maestros como profesionales que comprenden de forma lógica aquello que imparten y enseñan.

La perspectiva de la **orientación técnica**, por su parte, dota de rigor científico a la educación y su práctica, entendiendo la enseñanza como una ciencia aplicada. En este caso, el modelo de formación docente implica el desarrollo de competencias y destrezas estratégicas, realizando una separación entre el conocimiento teórico de la educación y la práctica educativa en el aula.

Bajo esta orientación se encuentra la formación del profesorado basada en las competencias (CBTE). Estos programas configuran un sistema tecnológico que

pretende desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conducta, de tal manera que el que aprende conoce y acepta con responsabilidad. A través de un programa individualizado, dónde cada uno recorre el programa a su propio ritmo, se consigue los objetivos de conducta o competencia propuestos. Los programas de CBTE hacen posible los aprendizajes de las competencias seleccionadas mediante determinados materiales denominados módulos instruccionales (Villar Angulo, 1990, Marcelo 1989). Este tipo de programas ha supuesto una de las contribuciones más notables en la formación del profesorado debido a su variabilidad. (Medina Balmaseda, 2006, p. 270)

Por su parte, la perspectiva de la **orientación personalista** de la formación docente implica una visión antropocéntrica. El núcleo de la formación está centrado en la persona, implicando a todos sus significados, posibilidades y conocimientos. Esta orientación personalista destaca la personalización de la enseñanza, planteando que cada docente pueda desarrollar sus propias y singulares formas de aproximarse y percibir al fenómeno educativo (Marcelo, 1994)

Se considera, por tanto, que lo fundamental de la formación del profesor desde esta orientación consiste en capacitarles para que sean personas con un autoconcepto positivo y una adecuada madurez que les permita un desarrollo favorable en lo personal y en lo profesional. En consecuencia, la formación del profesorado se orienta a que el maestro adquiriera un conocimiento de sí mismo - toma de conciencia de lo que uno es- más que al proceso de enseñarle la manera de cómo enseñar. (Medina Balmaseda, 2006, p. 270)

Por último, la perspectiva de la **orientación práctica** de la formación del profesorado, implica un modelo desde un enfoque reflexivo, considerando que la

formación ha de capacitar a los docentes en relación a la intervención educativa. Dicha perspectiva pone el enfoque de la formación docente en aprender a partir de las experiencias y observaciones de buenas prácticas educativas llevadas a cabo por los considerados como buenos maestros, realizando un análisis crítico y reflexivo; pretendiendo formar docentes críticos a su vez con su propia práctica docente (Marcelo, 1994)

Junto a la orientación académica, la orientación práctica es otra de las más utilizadas en el proceso formativo de los profesionales de la educación de nuestro ámbito educativo, concretamente, lo que se denomina periodo de prácticas que es, en definitiva, el conocido practicum que realizan los maestros de Educación Primaria en su proceso formativo. (Medina Balmaseda, 2006, p. 271)

Sin embargo, ninguna de las anteriores perspectivas que han influido en los planes de estudio de los docentes, de forma exclusiva y aislada, es suficiente para incidir en la construcción de un conocimiento que oriente la acción didáctica desde un enfoque inclusivo. Esto es debido a que solo tienen un efecto tangencial en las concepciones docentes que orientan la práctica. Estas, se verán modificadas en la medida en que la acción didáctica de los profesores universitarios logre incidir en las concepciones previas de los docentes, al contrastar con ellas y ofrecer una forma de completarlas que las oriente en modo más ajustado a la realidad. Ello implica, necesariamente, tomar como eje central el conocimiento, como efecto para generar y como acción de hacerlo en modo cada vez más ajustado a la realidad, y con él como eje central enseñar a generarlo y el efecto que tiene para la formación de la personalidad en un vivir que persigue el progresivo alcance de cotas cada vez más elevadas de bienestar general. Unos planes de estudio radicalmente diferentes a los actuales, que conlleven otros procesos de formación y selección, incluso de los profesores universitarios. Sin ellos, la atención a la diversidad nace alicorta,

necesariamente, pues le falta el sustento de un conocimiento que nutre y orienta las prácticas docentes. En todo ello profundizaron, con fértiles propuestas González y Equipo (2010), muchas de las cuales hoy siguen teniendo oportunidad de hacer más fértil la preparación de los maestros para que sean docentes investigadores capaces de sentar las bases para que otras formas de vida, más satisfactorias para todos y cada uno de los seres humanos, sean posibles. Las reformas educativas que en España se han venido sucediendo, de forma más prolífera que productiva, han dejado a total descuido este esencial cometido, causa directa de las deficiencias que aún se encuentran en lo referente a la atención a la diversidad. Sin embargo, el progreso, lento y desajustado con el conocimiento, se va apreciando, y las oportunidades para situarlo al nivel que el avance científico permite hoy, siguen aconteciendo. Esperamos que con trabajos como el anteriormente citado, y el actual, que no deja de ser lógica continuidad de aquel, no perdamos la posibilidad de situar la formación docente en el lugar que le corresponde, para que alguna de los resquicios que asoman a modo de oportunidades puedan encontrar base fértil para elaborar sus propuestas.

Los retos planteados actualmente por la educación del siglo XXI, implican determinadas **necesidades formativas de los docentes**. Algunas de ellas, recogidas por Martínez (2016), incorporando consideraciones propias, se exponen a continuación:

- Planificación correcta de la acción educativa para comunicar adecuadamente el conocimiento y lograr que todos los alumnos y alumnas prendan, evaluándolos de forma adecuada, ateniendo a su diversidad y singularidad del conocer. Proyección del conocimiento didáctico que los docentes investigadores no deben descuidar si quieren tener éxito en sus acciones.
- Generación de las condiciones óptimas que permitan el aprendizaje autónomo del alumnado y la construcción colectiva de conocimiento, desde contextos que

prevalezcan la cooperación y participación de todo el alumnado, permitiendo su extrapolación posterior al aprendizaje a lo largo de la vida. Condiciones que encuentran su mejor apoyo en el conocimiento docente, adecuadamente dispuesto para incitar al alumno a seguir conociendo. De nuevo la didáctica, desde la especificidad que ofrecen los ámbitos de conocimiento, en un sentido radical, naciendo del conocimiento docente, sin el cual queda en estériles prácticas que dejan intacto, en el mejor de los casos, el conocimiento de los alumnos.

- Reflexión crítica, basada en el criterio propio y la argumentación rigurosa y fundamentada; producto de un significar para desentrañar los misterios del universo que permiten un vivir cada vez más satisfactorio.
- Aplicación posterior de los conocimientos adquiridos en la formación inicial, desarrollando capacidades de ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje según los diferentes entornos y contextos. Elaboración de respuestas ajustadas a las necesidades de conocimiento, como acción de conocer, que van estando presentes en la acción de los docentes investigadores, haciendo de la educación una ciencia práctica.

En base a lo anterior, cabe indicar que la formación inicial efectiva de los docentes tiene un elevado impacto en el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad de todo el alumnado (Masuda, Ebersole y Barret, 2013). Por ello, atendiendo a las ideas planteadas por Marcelo (1994), se describen a continuación los *principios básicos y orientadores de la formación del profesorado*:

- **Continuidad:** como un proceso que debe mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes.
- **Integración:** con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.

- **Conexión:** con el desarrollo organizativo de la escuela. Se precisa adoptar una perspectiva organizativa de la educación en los procesos de desarrollo profesional docente.
- **Didáctica:** combinando los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los docentes. El conocimiento didáctico del contenido debe destacarse en el pensamiento pedagógico del docente, por su gran relevancia e importancia.
- **Unión teoría y práctica:** la formación del profesorado debe considerar el discurso de la epistemología de la práctica, de tal forma que el aprender a enseñar sea llevado a cabo a través de un proceso en el que el conocimiento práctico y teórico se puedan integrar en currículos orientados a la acción.
- **Isomorfismo:** entre la formación recibida y la esperada. Tiene gran importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, así como la forma en que se transmite.
- **Individualización:** basada en las necesidades de todos los alumnos y alumnas, adaptada al contexto en el que trabajan y fomentadora de la participación y reflexión de toda la comunidad educativa.

Los significados atribuidos por el profesorado hacia los diferentes elementos de la realidad educativa se articulan en base a la formación recibida y “constituyen el centro sobre el que gravitarán sus acciones” (Marcelo, 1992, p. 59). Debido a ello, como indica Echeita (2007), la formación docente debe facilitar la comprensión de hechos, conceptos y marcos referenciales del ámbito de la inclusividad y la atención a la diversidad, así como favorecer el sólido desarrollo de competencias, procedimientos y actitudes; pues serán la mayor y mejor garantía de mantenimiento a largo plazo de una competencia profesional de calidad. Entre dichas competencias destacan: la actitud reflexiva y crítica;

la curiosidad e iniciativa para la indagación y resolución de dudas; el trabajo colaborativo y cooperativo para mejorar la práctica educativa y docente; y el estar receptivo y abierto al cambio.

La formación inicial de los docentes debe incluir dimensiones en referencia a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para atender a la diversidad de todo el alumnado, pues el oficio docente precisa saberes y habilidades: conocimientos, saberes prácticos, pensamiento reflexivo y personalidad autónoma y responsable (Besalú, 2012; Muñoz Garrido, 2010). Se ha de formar maestros para dominar el diseño, programación de la enseñanza y aprendizaje, y, además, enfatizar en estrategias para el cambio mental del profesorado. En definitiva, formar docentes capaces de preparar y educar ciudadanos comprometidos, informados e íntegros (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2012)

Como indican Vaz et al. (2015), el factor clave en la capacitación docente son los conocimientos y significados conformados por estos, puesto que influyen para cambiar las prácticas de enseñanza. El conocimiento de los maestros se puede dividir en tres ámbitos: conocimiento de contenido, es decir, en relación al conocimiento sobre el tema; conocimiento pedagógico, incluyendo estrategias de enseñanza y gestión del aula; y conocimiento de contenido pedagógico, vinculado con cómo enseñar un contenido particular a un alumno específico en un contexto definido.

La formación inicial del profesorado ha de contener y poseer “todas las condiciones para que sus estudiantes se conviertan en unos profesionales responsables y lleguen a ejercer sus profesiones con competencias” (Besalú, 2012, p. 17). Esto implica crear actitudes positivas hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad, al tiempo que se entrena y capacita en el empleo de las convenientes habilidades y destrezas necesarias. Se debe corregir “mediante la formación (inicial y en ejercicio) el temor que

muchos profesores experimentan ante la inclusión, debido a su falta de conocimiento de las dificultades y necesidades de los alumnos que han de atender” (Gento, 2006, p. 26). Los maestros tienen que utilizar diferentes estrategias de enseñanza: currículum multinivel, enseñanza individualizada y diferenciada, aprendizaje basado en la actividad, enseñanza adaptable para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Es necesario un cuerpo nuevo y ampliado de conocimientos y habilidades en todos los maestros (Das, Kuyini y Desai, 2013), formación que debe distinguirse, siguiendo la formación propuesta por González y Equipo (2010), hacia los fundamentos y bases de la generación del conocimiento, desde el ejercicio orientado de la racionalidad. Los planes de formación inicial del profesorado deben contribuir a la construcción de un sólido conocimiento teórico, a través de la comprensión y reflexión sobre la práctica educativa, así como a la adquisición de una actitud crítica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se precisan planes de estudio que pretendan la consecución de una permanente renovación, de un aprendizaje reflexivo en el futuro profesorado, no solamente adquirir ideas poco fundamentadas (Rodríguez et al., 2012)

La reflexión implica una consecuencia, una ordenación lógica. En cualquier pensamiento reflexivo las unidades se presentan ligadas y definidas, dirigidas y sostenidas hacia un fin común. El pensamiento reflexivo busca una conclusión enunciable, un propósito, y para poder alcanzarlo se recurre a la tarea de controlar la secuencia de ideas. El pensamiento reflexivo no es sinónimo de creencia, puesto que estas se dan de manera inconsciente, son acogidas sin conocer el motivo. Sin embargo, cuando nos cuestionamos, cuando nos preguntamos acerca del grado de veracidad de las indicaciones, es entonces cuando comienza a existir la reflexión. Dewey (2007) nos habla del factor capital del pensamiento reflexivo, indicando que el acto de significar es la función por la que una cosa indica o significa otra. Reflexionar implica creer o no en algo a través de una

evidencia o prueba, que se denomina fundamento de la creencia. Se trata del pensamiento como sugerencia o posibilidad sugerida.

En la formación del profesorado debe existir una reflexión crítica, un trabajo reflexivo por parte de los futuros docentes sobre la finalidad educativa, los métodos, la acción pedagógica y sus condiciones, el conocimiento sobre el alumnado, su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y su perfeccionamiento como profesionales de la educación. Si este esfuerzo reflexivo acompaña a la acción en su etapa de formación, los futuros docentes intentarán definir y concebir objetivos y modalidades mejor ajustadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (Postic, 1996)

La preocupación de los programas formativos iniciales de los maestros debería ser la “reconstrucción de su pensamiento práctico, reflexivo, que le garantice actuar con cierta autonomía y de acuerdo a las exigencias de la situación educativa” (Salazar, 2010: 38). En relación a este hecho, como adecuadamente indica González Jiménez (2005), se necesita educar la cualificación docente del personal investigador. Los maestros deben ser personas comprometidas con el proceso y producto educativo, no únicamente mediadores externos que activan reacciones en sus alumnos. El hacer investigador implica tres elementos básicos: ejercicio de crítica, interés por descubrir para aclarar dudas o problemas, y compromiso aceptado en cooperar para conseguir aclaraciones y significaciones. Cuanto más educada esté una razón, más adecuada será su manera de significar, más adecuado será su conocimiento construido, y, por ende, su capacidad investigadora. La razón explica y significa el mundo, realizándose de forma sucesiva y progresiva, a través del continuo cuestionamiento. Este cuestionamiento resulta necesario en la actualidad, en la búsqueda de adecuadas respuestas a la singularidad del conocer de cada alumno.

La necesidad de adaptación a las diferentes situaciones individuales y grupales “requiere un planteamiento de la responsabilidad del docente y la adquisición de nuevas competencias profesionales, en su formación inicial y permanente” (Muñoz Garrido, 2010, p. 137). Tiene gran importancia, por lo tanto, una reconsideración del ejercicio de la profesión docente para comprender, significar y atender a la diversidad. Debe pasarse a un modelo de maestro como investigador, tal y como indica López Melero (2011), donde la docencia y la acción investigadora constituyen dos aspectos fundamentales de una misma actividad profesional.

Como recogen Gisbert y Giné (2011), el desarrollo de escuelas inclusivas supone un reto en la formación de los docentes, pues conlleva una reformulación de su rol, como elemento clave y esencial en el proceso de atención a la diversidad de todo el alumnado, encontrando las respuestas educativas que ajusten a la singularidad del conocer, del ser y aprender de cada alumno y alumna. En base a sus aportaciones, e incluyendo algunas consideraciones personales, se destacan los siguientes *elementos clave de la formación inicial docente para el desarrollo de escuelas inclusivas*:

- Aceptar a todo el alumnado como propio, proyectando la responsabilidad del desarrollo máximo de sus capacidades y potencialidades.
- Concebir las escuelas ordinarias como espacio preferente de escolarización y atención, desarrollando escuelas inclusivas formadas por todos los alumnos y alumnas.
- Conformar unos conocimientos y significados sólidos sobre la diversidad del alumnado y las características y necesidades de atención que precisen, en la adopción de medidas educativas ajustadas a su singularidad del conocer.
- Investigar en relación a diferentes y diversas estrategias y apoyos que favorecen y facilitan la inclusión educativa como enfoque de atención a la

diversidad. Como en 1963 recogió Broglie, la enseñanza y la investigación se encuentran en estrecha relación, de tal forma que, en el ser humano, el gusto por ambas, existe de manera simultánea. Además, están permanentemente unidas y se ven nutridas entre sí.

- Desarrollar estrategias que faciliten la colaboración, cooperación y participación con los diferentes profesionales de la comunidad educativa.

Ante este proceso de reconsideración y cambio en la profesionalización docente, podemos encontrar distintas posturas de los docentes. Por ejemplo, podemos encontrar maestros concienciados con la labor educativa y el objetivo de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado; o podemos encontrar otros maestros sin compromiso educativo, que manifiestan resistencias que suponen un impedimento para cualquier aprendizaje, reconstrucción o modificación de las premisas docentes (Fernández Enguita, 2005; Nevares de la Plaza, 2010)

Frecuentemente, los maestros “muestran una predisposición no favorable al tratamiento inclusivo de la diversidad y, ello es, generalmente, debido a que desconocen la forma de proceder adecuadamente y a que no están suficientemente formados” (Gento, 2006, p. 25); por ello, es conveniente una adecuada planificación de la formación inicial docente, así como poner en marcha programas de perfeccionamiento docente convenientes, a fin de mejorar la educación; ya que, como indica López Melero (2001), la inclusividad en las escuelas puede verse frenada por algunas actitudes docentes.

Entre dichas actitudes encontramos pensamientos de fracaso en relación a la escasez de formación específica y a un pensamiento conservador, o pensamientos inmovilistas derivados de consideraciones del cambio inclusivo como un proceso lento, que requiere de mucho tiempo. Por este motivo, se necesita desarrollar un pensamiento crítico y

reflexivo en los maestros, para que construyan un adecuado conocimiento en referencia a la diversidad del alumnado, y adquieran las habilidades y destrezas necesarias para enseñar a cada alumno desde su singularidad (Marchesi, 2001)

El objetivo principal de la formación de los maestros, según recogen Kamii y DeVries (1991), debería ser desarrollar la sensibilidad y capacidad de percibir aquello que los niños piensan en un determinado momento. Para ello es necesaria una actitud docente orientada hacia el conocimiento del singular razonamiento de los niños y niñas, algo que implica imaginar, sobre la base del conocimiento previo de cada docente, el conocimiento del niño y los procesos para su generación, es decir, el singular ejercicio de su razón, basando las decisiones pedagógicas en una optimización de ese particular ejercicio racional de cada alumno.

Las consideraciones que se han ido indicando a lo largo de nuestra narración, implican, tal y como indica Echeita (2012), la necesidad de proponer un perfil de las competencias de los docentes, estructuradas en torno a “cuatro valores nucleares, de los cuales se desprenden un conjunto de áreas de competencia que articulan, en cada caso, los conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales” (2012, p. 17). Estos cuatro valores, que han de estructurar las competencias docentes, serían los siguientes:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias en el aprendizaje deben considerarse como un recurso y como un valor educativo.
2. Apoyar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas: los maestros deben tener altas expectativas sobre el rendimiento de todos los aprendices.
3. Trabajar en equipo: la colaboración resulta esencial para la labor educativa que todos los docentes deben llevar cabo.

4. Cuidar el desarrollo profesional personal: el proceso de enseñanza y aprendizaje implica un aprendizaje constante y continuo por parte del profesorado, que debe ser responsable de su formación permanente, a lo largo de toda su vida profesional.

Los buenos docentes orientan su ejercicio profesional hacia el pensamiento del niño, presentando una actitud caracterizada por un conocimiento continuo de las necesidades y experiencias de los alumnos y alumnas, y manifestando un esfuerzo continuado para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los buenos docentes motivan, animan y refuerzan a su alumnado para que se impliquen en el aprendizaje y en la construcción de su conocimiento (Arteaga y García, 2008; Kamii y DeVries, 1991), entendiendo la implicación a modo de compromiso, y el aprendizaje como la singular generación de conocimiento desde los precedentes más relevantes de cada alumno.

La educación inclusiva, en la que se atiende verdaderamente a la diversidad, pretende que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su singularidad, obtengan éxito educativo. Este estilo docente de atención a la singularidad del conocer de cada alumno se ve reflejado en una propuesta educativa que recoja: diversificación de actividades, metodología y tareas; interacción en distintos agrupamientos; flexibilización de los espacios y tiempos; y optimización de recursos didácticos (Moliner et al., 2008)

Los maestros que se enfrentan con actitudes positivas a la compleja e incierta situación de la educación de un alumnado que se presenta diverso, desarrollan un pensamiento creativo y divergente, utilizan un razonamiento deductivo y propician diferentes situaciones de colaboración, cooperación e interdependencia positiva, al reforzar la responsabilidad compartida de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Echeita, 2007)

La diversidad del alumnado obliga al profesorado a desarrollar actitudes investigadoras y, por este motivo, es necesario que la formación docente prepare en investigación a los futuros maestros, así como en el trabajo en equipo y la colaboración profesional (González Jiménez, 2010); algo que también comparten Stainback et al. (1999b), al indicar que “los maestros y profesores que miran al futuro trabajan cada vez más para promover grupos de aprendizaje cooperativo entre los alumnos, en vez de impartir lecciones magistrales; basan la enseñanza en las necesidades individuales” (1999b, p. 100)

La unión de esfuerzos resulta útil en la estimulación de la racionalidad con otras perspectivas. Se precisa de un compromiso docente, y una adecuada formación, para trabajar en equipo, tomar decisiones en común y poner en relación los significados educativos de toda la comunidad. Los docentes deben tener presente la importancia de la cooperación y de las conclusiones alcanzadas aunando esfuerzos, deben concebir el trabajo en equipo y el apoyo entre compañeros como un elemento de su carrera, no como una opción más (González Jiménez, 2005)

La colaboración favorece el desarrollo de escuelas inclusivas, reduciendo la distancia entre las diversas funciones profesionales, pues con la puesta en común de las perspectivas de cada docente, se persigue el desarrollo de mejores y más adecuadas estrategias educativas (Graden y Bauer, 1999). Los equipos no pueden ser únicamente un conjunto de personas que trabajan y se reúnen, pues para proporcionar una educación de calidad al alumnado debe existir un proceso de búsqueda, análisis e investigación común; con el objetivo de llevar a cabo un proceso crítico, evaluativo e innovador (Ibáñez Sandín, 2005). La cooperación, el trabajo en equipo y la colaboración en la práctica educativa, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, según Arnaiz (2011, p. 30), implica:

Trabajar para la mejora de la escuela desde una estructura cooperativa bajo la que los docentes coordinan un enfoque global de la dirección escolar y de la atención a la diversidad que promueva nuevos significados sobre la diversidad, revisión de las prácticas en las escuelas y una mayor relación entre las escuelas y la comunidad.

La apuesta por una escuela inclusiva supone que los maestros han de convertirse en profesionales críticos y reflexivos, con capacidad de trabajo en equipo, con la adecuada y necesaria motivación para investigar diferentes aspectos de la práctica educativa y del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de mejorar y perfeccionar la respuesta a la singularidad del alumnado.

Los docentes deben estar abiertos a la reflexión y a la crítica sobre sus distintas experiencias, valores y creencias con respecto a la igualdad, equidad, justicia, libertad y bienestar educativo; teniendo en cuenta que todos los estudiantes han de contar con igualdad de oportunidades de aprendizaje independientemente de sus características personales (Lee, 2010; López Melero, 2011). La reflexión crítica sobre la práctica docente, tanto de forma individual como por parte de la comunidad educativa, supone la dotación de calidad a la educación, al permitir reflexionar sobre las posibles mejoras, las dificultades, los éxitos y los errores en la atención a la singular forma de conocer de cada individuo.

3.2 LOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En España, los planes formativos del profesorado han ido cambiando y evolucionando a la par que las diferentes legislaciones educativas y los cambios sociales que se han ido produciendo. A fin de conocer la cronología del contenido de estos diferentes planes de estudios, se irán analizando siguiendo su línea temporal, plasmando sus peculiaridades y particularidades.

3.2.1 Planes anteriores a la Ley General de Educación

El primer plan de estudios regulador oficial de los estudios de Magisterio data de 1914, y estuvo vigente hasta ser sustituido por el Plan Profesional de 1931 con la II República. Durante el franquismo, los planes formativos de Magisterio se van modificando en distintos momentos (Plan de 1950 y Plan de 1967), hasta llegar al Plan Experimental de 1971, que surge tras la promulgación de la Ley General de Educación en el año 1970 y plasma sus consecuencias en la formación docente.

3.2.2 Planes Experimentales de 1971 y 1977

La promulgación de la LGE en 1970 implicó una serie de cambios en los planes de estudios de la formación inicial docente, pues llegó para transformar lo establecido hasta el momento en todos los niveles educativos, especialmente en el de preescolar y de la educación básica. Las repercusiones de tales modificaciones y cambios implicaban tanto al alumnado como al profesorado, puesto que, como indicaba González Pérez (2013, p.

33), “el currículo se modificó y diversificó, trazando una formación académica más equilibrada entre las disciplinas”.

En 1971 se implantó el Plan Experimental, que plasma las consecuencias derivadas de la nueva legislación educativa que reconoce el derecho de todos a la educación. Este plan de estudios tuvo un carácter universitario y supuso la transformación de las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica –EGB– “en el año 1972, pero realmente no se integraron hasta 1983 con la Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria” (González Pérez, 2013, p. 35), puesto que existían resistencias institucionales a la incorporación de las Escuelas de Magisterio a la Universidad.

En cuanto al funcionamiento de estas Escuelas Universitarias, a pesar de la reforma curricular que implicaba la unificación de los programas académicos, aún funcionaban de un modo muy burocrático y jerarquizado. Además, contaban con un currículo basado en la teoría, ajeno y lejano a la realidad (Beltrán, 1992), dando lugar a que “el profesorado de las antiguas Escuelas de Magisterio se encontró inmerso en un plan de estudios universitario que desconocía, sin haberse preparado siquiera en el currículum” (González Pérez, 2013, p. 35). Cabe indicar que, tal y como indica Olaya (1996, p. 240):

Hasta 1977 no aparecerán directrices oficiales para la elaboración de los planes de estudio en dichas instituciones, dejándolas entretanto en un vacío que trató de llenarse con la iniciativa y la buena voluntad de su profesorado y de los Rectorados de las universidades en las que fueron integradas.

De ese modo, la Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica recoge en su preámbulo lo siguiente:

Que, sin perjuicio de la autonomía de las universidades y las peculiaridades de cada uno de los distritos universitarios, los planes de estudio posean, al menos una cierta homogeneidad, de modo que habiliten al alumnado para el posterior desarrollo de su función docente en el ámbito nacional.

A partir de lo recogido en esta Orden, los maestros pasan a convertirse en técnicos y surgen cinco especialidades: Filología, Ciencias, Ciencias Humanas, Educación Especial y Preescolar. De esta forma “se logra la continuidad, preparación científica y adecuación a las necesidades del ejercicio de su profesión, imprescindible para el profesorado” (Olaya, 1996, p. 242)

Los estudios tenían una duración de tres años (seis cursos cuatrimestrales) y contaban con gran cantidad de materias comunes para la preparación de los docentes como maestros generalistas de EGB.

La reforma implicaba un nuevo proceso de formación que comportaba cambios en la formación inicial así como la modificación de las tareas docentes. Se reforzaba la pedagogía moderna que venía postulándose desde las primeras décadas del siglo xx, aunque no suponía la liquidación del sistema anterior. Los cambios de rumbo con respecto a las directrices educativas anteriores desconcertaron a buena parte del profesorado de enseñanza primaria y también a los aspirantes y estudiantes de Magisterio. Se produjo cierta resistencia a lo novedoso, tanto en lo que se refería a la formación como al cambio metodológico. (González Pérez, 2013, p. 35)

Estos Planes formativos ponían el énfasis “en la especialización, con objeto de facilitar y capacitar para la docencia en la Segunda Etapa de la EGB, olvidando que el alumnado también debía prepararse para la Primera Etapa” (Beas, 2010, p. 408)

Estos dos planes tenían muchas similitudes. Se accedía a ellos después de haber aprobado el Curso de Orientación Universitaria (COU); los estudios duraban tres años: el primero contenía todas las materias comunes, menos una de la especialidad, servía como preparación de maestro generalista, es decir, formado profesionalmente para la Primera Etapa de la EGB; en los otros dos cursos, aunque tenían también materias comunes, predominaban las de especialización en Filología, Ciencias Humanas y Ciencias. En el Plan de 1977, se incorporarán las especialidades de Preescolar y Educación Especial. Otras características de estos dos Planes fueron que las asignaturas eran cuatrimestrales y que en el último de ellos se hacían las prácticas en los centros. (Íbid, p. 407)

En el Anexo de la Orden citada anteriormente, se recogen las materias comunes a las cinco secciones vinculadas “a la formación psicopedagógica, instrumental-artística y de contenido científico referido a la primera etapa de la educación general básica”. Estas materias comunes eran las siguientes:

- Pedagogía I y II.
- Psicosociología I y II.
- Lengua española I.
- Matemáticas I.
- Expresión plástica.
- Música.
- Didáctica de la educación física.

TABLA 1. PLANES DE ESTUDIO EN 1977 SEGÚN ESPECIALIDAD

ESPECIALIDAD DOCENTE	MATERIAS
<i>Filología</i>	Lengua española II. Lengua extranjera I y II. Literatura española. Didáctica de las materias de la sección. Didáctica de la lengua extranjera. Didáctica de las otras secciones, orientada a la primera etapa de la EGB.
<i>Ciencias Humanas</i>	Geografía I y II. Historia I y II. Historia II. Historia del Arte. Didáctica de las materias de la sección. Didáctica de las otras secciones, orientada a la primera etapa de la EGB.
<i>Ciencias</i>	Matemáticas II. Física. Química. Geología. Biología. Didáctica de las materias de la sección. Didáctica de las otras secciones, orientada a la primera etapa de la EGB.
<i>Preescolar</i>	Psicosociología de la edad preescolar. Didáctica de la educación preescolar. El lenguaje de la edad preescolar. El área lógico-matemática en la edad preescolar. Música. Expresión plástica. Organización escolar. Didáctica de las otras secciones, orientada a la primera etapa de la EGB.
<i>Educación Especial</i>	Historia y desarrollo de la Educación Especial. Psicosociología del deficiente e inadaptado. Didáctica de la Educación Especial. Orientación de las deficiencias e inadaptación. Biopatología de las deficiencias e inadaptación. Organización aplicada a la Educación Especial. Didáctica de las otras secciones, orientada a la primera etapa de la EGB.

Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo de la Orden de 13 de junio de 1977

En cuanto a las materias específicas planteadas para cada una de las especialidades de Magisterio, estas quedan recogidas en la tabla 1, pudiéndose apreciar que la atención a la diversidad en la formación inicial se relega a la especialidad de Educación Especial, mostrando un enfoque segregador de la educación.

En cuanto a las prácticas, en el Anexo de la Orden anteriormente citada, se indica que todas las materias incluidas en el plan de formación “deben estar fundamentalmente dirigidas al ejercicio de la profesión docente y, por ello, la práctica debe ser permanente y directa contando con los colegios de prácticas anejos”. Asimismo, los estudiantes de magisterio han de “realizar un periodo de prácticas docentes que les sitúe en contacto con la realidad escolar. Este periodo se situará preferentemente en el tercer año de la carrera y a lo largo de un cuatrimestre”.

De lo anterior, cabe destacar la instauración de materias comunes a todas las especialidades docentes en relación con la Pedagogía y la Psicosociología, así como la realización obligatoria de un periodo de prácticas que, si bien resultaba escaso, implicaba una preocupación por la formación práctica de los docentes en centros educativos. Sin embargo, en relación a la atención a la diversidad, se presenta la Educación Especial como una especialidad docente, separada del resto de especialidades. De este modo, se transmite en el profesorado el enfoque segregador de atención a la diversidad del alumnado y no se forma para atender a la singular forma de conocer de cada individuo desarrollando al máximo sus capacidades, siendo todos los docentes responsables de lograrlo.

3.2.3 Plan de Estudios de 1991

El gran cambio en la formación inicial de los maestros que prosiguió al Plan Experimental de 1977 surge con la LOGSE de 1990, que en su Art. 56 indica que “la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo”. Surgen siete especialidades de Magisterio, entre las que podemos destacar a la Educación Infantil, Primaria, Especial, Musical, Física, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje.

El Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, fue el que estableció entonces el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. Las siete especialidades docentes que fueron descritas son las siguientes:

- Especialidad de Infantil
- Especialidad de Primaria
- Especialidad de Lengua Extranjera
- Especialidad de Educación Física
- Especialidad de Educación Musical
- Especialidad de Educación Especial
- Especialidad de Audición y Lenguaje

En cuanto a las materias incluidas en los planes formativos, en el Anexo del Real Decreto 1440/1991 se recogen las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro, en las distintas especialidades planteadas. Para todas las especialidades había una serie de materias troncales comunes que quedan recogidas en la tabla 2, y que se exponen con mayor detenimiento en el Anexo II del presente documento.

TABLA 2. MATERIAS COMUNES DEL TÍTULO DE MAESTRO 1991

MATERIAS TRONCALES COMUNES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN TODAS SUS ESPECIALIDADES
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Didáctica General. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Organización del Centros Escolar. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Sociología de la Educación. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Teoría e instituciones contemporáneas de Educación. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4

Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

En relación al tema que nos ocupa en esta investigación destaca la materia troncal “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial”, común a todas las especialidades de Magisterio, como única formación para la atención a la diversidad, en algunas especialidades. De este modo, los planes formativos se ubican en el enfoque integrador de la atención a la diversidad e instauran una formación en relación con las necesidades educativas especiales del alumnado. No obstante, aunque si bien resulta un avance, queda lejos de planteamientos inclusivos para la atención a la diversidad, así como tal formación resulta muy escasa, al tratarse únicamente mediante una materia. Su instauración, sin embargo, implica un significado sobre la atención a los ACNEE que implica a todos los docentes, desde una educación integradora.

Por otro lado, en dicho Anexo se indican, para todas las especialidades, las diferentes materias troncales específicas de cada una de las siete especialidades de Magisterio. A continuación, a modo de síntesis, tal información queda recogida de la tabla 3 a la tabla 9, pudiéndose ver, en el Anexo II, una mayor especificación de las materias descritas para cada especialidad.

TABLA 3. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE INFANTIL (1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE INFANTIL
Conocimiento del medio natural, social y cultural. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 12
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo Psicomotor. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
La literatura infantil y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Practicum. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

En la tabla 3 se observa cómo en el plan de estudios de la especialidad de Educación Infantil hay una inexistencia de materias troncales vinculadas con la integración educativa del alumnado como forma de atender a la diversidad. Es por ello que durante toda la formación inicial, los docentes de Educación Infantil solamente cursan una materia que se encuentra en vinculación con la atención a la diversidad, como se citó anteriormente: Bases psicopedagógicas de la Educación Especial.

TABLA 4. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE PRIMARIA (1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE PRIMARIA
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Ciencias Sociales y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Educación Artística y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Lengua y Literatura y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 12
Matemáticas y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Educación Física y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Idioma Extranjero y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Practicum. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

Este hecho también se puede apreciar en el plan de estudios de la especialidad de Educación Primaria (tabla 4), de Lengua Extranjera (tabla 5), de Educación Física (tabla 6) y Educación Musical (tabla 7). Sus planes formativos no cuentan con materias que permitan que los maestros conformen significados en relación a la atención a la diversidad del alumnado y de la integración promulgada por la LOGSE.

TABLA 5. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA (1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Educación Artística y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Lengua y Literatura y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Matemáticas y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Educación Física y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Idioma Extranjero y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 16
Fonética (idioma extranjero correspondiente). CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Lingüística. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Morfosintaxis y Semántica (idioma extranjero). CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Practicum. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

TABLA 6. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA (1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Educación Artística y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Lengua y Literatura y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Matemáticas y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Aprendizaje y desarrollo motor. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Idioma Extranjero y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Bases biológicas y fisiológicas del movimiento. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Educación Física y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 16
Teoría y práctica del acondicionamiento físico. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 16
Practicum. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

TABLA 7. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Didáctica de la Expresión Musical. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Lengua y Literatura y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Matemáticas y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Educación Física y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Idioma Extranjero y su Didáctica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Formación instrumental. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Agrupaciones Musicales. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Formación Rítmica y Danza. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Formación Vocal y Auditiva. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Historia de la Música y del Folklore. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Lenguaje Musical. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Practicum. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

En cuanto a la especialidad de Educación Especial (tabla 8), cuenta con siete materiales troncales vinculadas con la atención a la diversidad, mostrando que, pese al enfoque integrador impulsado por la legislación y los movimientos sociales, la formación

docente seguía potenciando la segregación, al formar con mayor amplitud a los maestros de la Educación Especial para atender a la diversidad del alumnado.

TABLA 8. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 9
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Expresión Plástica y Musical. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Trastornos de conducta y de personalidad. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 9
Practicum. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

TABLA 9. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE (1991)

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE
Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Aspectos Evolutivos del Pensamiento y del Lenguaje. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Desarrollo de Habilidades Lingüísticas. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Lingüística. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Psicopatología de la Audición y del Lenguaje. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Sistemas Alternativos de Comunicación. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Audición y del Lenguaje. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Tratamiento Educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8
Practicum. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

Elaboración propia a partir del Anexo del Real Decreto 1440/1991

Por último, en relación a la especialidad de Audición y Lenguaje (tabla 9), cuenta con algunas materiales troncales vinculadas con la atención a la diversidad del alumnado en relación al lenguaje.

Nuevamente, lo expuesto anteriormente nos resalta la especialización de los maestros en diferentes disciplinas, indicando por separado la especialidad de Educación Especial y Audición y Lenguaje; como especialistas en atención a la diversidad en un sistema educativo basado en la normalización e integración. De este modo, se vuelve a evitar la formación docente, de forma unánime, para la atención a la diversidad de todo el alumnado; restando responsabilidad en esta ardua tarea a la mayoría de los docentes.

Asimismo, en relación al Practicum, para las siete especialidades de Magisterio, se indica que “las prácticas deberán proporcionar [...] el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones, así como de la Comunidad Educativa”. Sin embargo, la extensión de las prácticas se mantiene en una escasa duración tres meses, sin tener en cuenta la necesidad esencial de una mayor formación práctica de los maestros en los centros educativos, que permita profundizar en un conocimiento pedagógico, a partir de la reflexión crítica de sus observaciones y experiencias. Tampoco la continuidad con lo que se va aprendiendo queda, en esta organización, garantizado, fomentando la escisión entre teoría y práctica y, consecuentemente la devaluación de ambas.

El objetivo perseguido por estos planes formativos era afianzar los estudios de Magisterio como carrera universitaria, así como conseguir un modelo docente crítico, reflexivo, innovador y transformador, con vistas a la colaboración profesional. Sin embargo, los maestros siguen siendo técnicos, con un impulso hacia la explicación e instrucción como metodologías de enseñanza, por la obligación de desarrollar en un

periodo corto extensos programas que derivan de un elenco de materias (Rodríguez Rojo, 1991)

3.2.4 Plan de Estudios de 2007

El último gran cambio en la formación inicial docente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, surge tras la implantación de la LOE. En cuanto a la etapa de Infantil, en su Art. 92, se recoge que “el segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente”. En cuanto a la etapa de Primaria, el Art. 90 indica que, para impartir docencia en esta etapa “será necesario tener el título de Maestro o el título de Grado equivalente” así como “competencia en todas las áreas y tutorías de la etapa”.

Asimismo, en el Art. 100.4 queda recogido que la formación inicial del profesorado “se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”, ajustándose, de este modo a la entrada del Plan Bolonia de formación universitaria. La formación inicial de los maestros se establece, a partir de entonces, con el título de Grado. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge en su Art.9 que las Enseñanzas de Grado “tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”.

Los actuales Planes de Estudios, implantados a partir del año 2007, para la obtención de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, están compuestos

por 240 créditos ECTS (sistema europeo de transferencia de créditos), tal y como establece el Art.12.2 del Real Decreto 1393/2007:

Los planes de estudios tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas.

La duración de la formación docente se ve aumentada, puesto que los estudios se desarrollan en 8 semestres, distribuidos en cuatro años. Asimismo, el currículo de dicha formación inicial se ve modificado con diversas materias distribuidas en tres módulos diferenciados: de formación básica, didáctico disciplinar y de Prácticum. La introducción de este último módulo, que permite finalizar los estudios conducentes al Grado con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado, implica un mayor acercamiento de los futuros maestros a la labor investigadora, clave en la formación docente.

Los diferentes módulos y créditos ECTS que componen el Plan de Estudios de 2007 para el título de Grado en Educación Primaria se recogen en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Dicha Orden recoge en su Anexo tres módulos fundamentales que los Planes de Estudio han de tener y que se recogen en la tabla 10.

TABLA 10. PLAN DE ESTUDIOS DE 2007 DEL GRADO EN ED. PRIMARIA

PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
Módulos	Materias
<i>Módulo de Formación Básica (60 créditos ECTS de carácter obligatorio)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad - Procesos y Contextos educativos - Sociedad, Familia y Escuela
<i>Módulo Didáctico Disciplinar (100 créditos ECTS de carácter obligatorio)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales - Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales - Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas - Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas - Educación Musical, Plástica y Visual - Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física
<i>Módulo de Prácticum (50 créditos ECTS de carácter obligatorio)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo Fin de Grado.

Elaboración propia a partir del Anexo de la Orden ECI/3857/2007

Para completar los 240 créditos ECTS, se indica que “en estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras [...] adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria”. También se podrán plantear diferentes menciones que capaciten a los maestros de Primaria para el desempeño de diferentes actividades, “como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas”.

Asimismo, el Anexo de la Orden ECI/3857/2007 indica las competencias atribuidas a cada una de las materias básicas que componen los diferentes módulos. Destacamos a continuación las competencias profesionales que desarrolla el *módulo de Formación Básica*, por su vinculación con el enfoque inclusivo de atención a la diversidad.

Para la materia de **Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad**, se indican las siguientes competencias profesionales:

- Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
- Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.
- Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.
- Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.
- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Por su parte, para la materia de **Procesos y Contextos educativos**, se indican algunas de las siguientes competencias profesionales que permite desarrollar en los maestros de Primaria:

- Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.
- Conocer los fundamentos de la educación primaria.
- Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. [...]
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.[...]
- Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

- Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
- Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
- Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
- Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.

Puede observarse cómo este Plan de Estudios para el Grado de Primaria, que han de cursar todos los maestros que vayan a impartir docencia en esta etapa, sea cuál sea la mención cualificadora escogida; implica una mayor capacitación docente para atender a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo. Una mayor capacitación competencial en la formación inicial en relación a la inclusividad educativa y la atención a la diversidad, supone una mejor significación construida por los maestros hacia ambos aspectos.

Por su parte, las competencias profesionales que la materia **Sociedad, Familia y Escuela** permite desarrollar en los docentes de Primaria, son las siguientes:

- Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
- Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.

- Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

De lo anterior, se observa una mayor capacitación competencial docente de los maestros de la etapa de Primaria en vinculación con las relaciones que han de establecerse con y en la comunidad educativa, como parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, por su vinculación con la formación práctica de los docentes, es importante destacar las competencias profesionales de los docentes que se atribuyen al *módulo de Prácticum*, indicando que “junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas”:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Lo expuesto nos presenta una mayor formación práctica de los maestros de la etapa de Educación Primaria, en base a la capacitación para formar conocimiento, en la reflexión crítica o en la investigación educativa, entre otros aspectos.

En cuanto al Plan de Estudios de 2007 para el título de Grado en Educación Infantil, los diferentes módulos y créditos ECTS que lo componen se recogen en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Esta Orden recoge en su Anexo tres módulos fundamentales que los Planes de Estudio del Grado de Infantil han de contemplar, y que quedan recogidos en la tabla 11.

TABLA 11. PLAN DE ESTUDIOS DE 2007 DEL GRADO EN ED. INFANTIL

PLAN DE ESTUDIOS DE 2007 DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	
Módulos	Materias
<i>Módulo de Formación Básica (100 créditos ECTS de carácter obligatorio)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (0-6 años) - Dificultades de aprendizaje y Trastornos del desarrollo - Sociedad, Familia y Escuela - Infancia, Alimentación y Salud - Organización del espacio escolar, Materiales y Habilidades docentes - Observación sistemática y Análisis de contextos - La Escuela de Educación Infantil
<i>Módulo Didáctico Disciplinar (60 créditos ECTS de carácter obligatorio)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de Ciencias de la naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática - Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura - Música, Expresión Plástica y Corporal
<i>Módulo de Prácticum (50 créditos ECTS de carácter obligatorio)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo Fin de Grado.

Elaboración propia a partir del Anexo de la Orden ECI/3854/2007

Del mismo modo que se indicaba para el Plan de Estudios del Grado en Primaria, para completar los 240 créditos europeos, en las enseñanzas del Plan de Estudios de 2007 para el Grado de Educación Infantil, se podrán proporcionar menciones cualificadoras.

En cuanto a las competencias profesionales que desarrollan las diferentes materias de los módulos del Plan de Estudios de 2007, se recogen en el Anexo de la Orden ECI/3854/2007. Se destacan a continuación las competencias profesionales que desarrolla el *módulo de Formación Básica*, por su vinculación con el enfoque inclusivo de la atención a la diversidad.

La materia **Procesos educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (0-6 años)**, desarrolla las siguientes competencias profesionales que resultan fundamentales para los procesos educativos:

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- Conocer los fundamentos de atención temprana.
- Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.
- Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

Se observa una formación inicial docente para la etapa de Infantil basada en el conocimiento de la singularidad de los alumnos y alumnas, a fin de poder realizar el ajuste de las medidas educativas que precise el alumnado según su desarrollo.

Por su parte, la materia **Dificultades de aprendizaje y Trastornos del desarrollo**, permite capacitar a los maestros de Educación Infantil con las siguientes competencias profesionales:

- Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.
- Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.

- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

La materia **Infancia, Salud y Alimentación** desarrolla en los maestros de Infantil las siguientes competencias profesionales:

- Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.
- Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
- Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.
- Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

De lo expuesto, cabe indicar que, pese al uso del término integración educativa como enfoque de atención a la diversidad, que parece indicar una incorrecta sinonimia con la inclusión educativa; resulta relevante que todos los maestros de Educación Infantil se formen en la correcta identificación de las dificultades o trastornos que puedan tener sus alumnos y alumnas en el desarrollo de sus capacidades.

Para la materia **Sociedad, Familia y Escuela**, se destacan las siguientes competencias profesionales docentes que se ven desarrolladas en los maestros de Infantil:

- Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
- Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

- Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Se puede observar, en base a lo anterior, un mayor grado de capacitación docente de los maestros de Infantil en las relaciones y vinculaciones entre los miembros de la comunidad educativa, fundamentales en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La materia **Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades docentes**, permite el desarrollo de las siguientes competencias profesionales en los docentes de la etapa de Educación Infantil:

- Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.
- Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.
- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias

de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.

- Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

Estas competencias profesionales permiten capacitar a los maestros de Educación Infantil en la flexibilización de la práctica docente y la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa, como prácticas que favorecen la atención a la diversidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

La materia **Observación sistemática y Contextos** desarrolla en los docentes de Infantil unas competencias profesionales e investigadoras, claves en la formación inicial docente, para el desarrollo de docentes-investigadores, como indican González Jiménez y Equipo (2010). Tales competencias son las siguientes:

- Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- Dominar las técnicas de observación y registro.
- Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.
- Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

La materia **La escuela de Educación Infantil** permite desarrollar diversas competencias profesionales para el alcance de mayores cotas de calidad educativa de la etapa, entre las que destacamos las siguientes:

- Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en educación infantil.
- Valorar la importancia del trabajo en equipo.
- Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales. [...]
- Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

En cuanto al *módulo de Practicum*, las competencias profesionales que desarrolla son similares a las planteadas en el Plan de Estudios de 2007 para el Grado en Educación Primaria.

Como se ha plasmado, el perfil docente buscado con estos nuevos planes de estudio, para el título de Grado, concede una mayor importancia a las dimensiones actitudinales y sociales de la formación docente en detrimento de la mera transmisión de conocimientos (Arteaga y García, 2008); sin embargo, la función del profesorado relativa a la **generación de conocimiento y su comunicación** para provocar en el alumnado la necesidad de continuar conociendo, sigue sin considerarse relevante, tal y como ponen de manifiesto González Jiménez y Equipo (2010) ofreciendo una planificación acorde a este propósito. De este modo, se imposibilita la apreciación de la diversidad como una necesaria condición en la práctica educativa.

Se precisa transformar la profesionalización de los docentes a fin de avanzar hacia un sistema educativo democrático e inclusivo, ya que los maestros son los responsables directos de la puesta en práctica de diversas estrategias para proporcionar adecuadas

respuestas a la diversidad de las aulas (Arteaga y García, 2008; Pumares, 2010). Por ello se requiere una formación inicial de los maestros que favorezca el desarrollo de cualidades para atender a la diversidad, “una formación diferente del profesorado dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias atentas a la diversidad en el aula” (Arnaiz, 2012, p. 32). Sin olvidar que el pensamiento, responsable del llamado cambio de mentalidad, se orienta cuando se ofrecen evidencias para mejorar el conocimiento previamente elaborado, y prácticas consecuentes; aspectos ineludibles, que deben cuidarse en la formación de estos profesionales.

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	135
---	------------

ÍNDICE

4.1 LOS SIGNIFICADOS Y LAS ACTITUDES	136
4.2 LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LOS SIGNIFICADOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.....	139

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La eliminación de las barreras que impiden la participación de todo el alumnado, implica cambios a nivel actitudinal, teórico y pedagógico, como consecuencia de una mejora en el conocimiento de los fundamentos y métodos de la educación. Si no se atiende al alcance de estos factores, los centros educativos seguirán teniendo dificultades para incluir a todos los niños y a sus familias, y, de este modo, poder proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad (Pordue et al., 2009)

Las actitudes conforman el origen del comportamiento, no tanto de la singular forma que este pueda alcanzar como del horizonte pretendido hacia el que se orienta. Las actitudes no determinan la forma exacta del comportamiento, más aún, sus manifestaciones pueden alcanzar una gran diversidad; sin embargo, orientan la conducta en tanto que son responsables de la tendencia que lleva implícita. Conocer qué son y cómo se generan nos ayuda a incidir sobre ellas buscando su transformación hacia formas de vida que logran incrementar la satisfacción y el bienestar general de todos y cada uno de los seres humanos, principal cometido de la educación, también de la denominada social (Aguilera García, 2006, p. 14)

El conocimiento de las actitudes y su conformación resulta relevante para poder transformarlas hacia un mejor futuro común.

4.1 LOS SIGNIFICADOS Y LAS ACTITUDES

Las actitudes se vinculan y relacionan con “determinados pensamientos, sentimientos y maneras de entender una situación que [...] encaminan la toma de decisiones y predisponen al sujeto hacia unas determinadas formas de actuación” (Rodríguez Sánchez, 2016, p. 224). Como recoge Macías (2016), las actitudes reflejan un determinado estado mental vinculado a una serie de estereotipos o las informaciones precedentes; por ello, la actitud resulta educable.

Como definió Allport (1935, p. 810), citado en Rodríguez Sánchez (2016, p. 224), la actitud supone “un estado de predisposición mental o neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionada”. Por su parte, Thurstone (1931), citado en Aguilera García (2016, p. 17), destaca principalmente los “aspectos afectivos de aceptación o rechazo” de las actitudes. En la actualidad, “se acepta ya la estrecha relación entre lo que se denomina cognición y emoción” (Íbid, 2016, p. 17)

Asimismo, conviene resaltar los tres componentes principales que Bautista Vallejo (2001) recoge para el amplio constructo de la actitud: cognoscitivos, afectivos y conductuales. Posteriormente, Ubillos, Páez, y Mayordomo (2004), citado en Aguilera García (2016, p. 17) describen la conformación de cada uno de los tres componentes del constructo de las actitudes:

El componente cognitivo lo conforman el conjunto de informaciones, creencias, ideas y opiniones que se tienen en relación al objeto actitudinal, el afectivo tiene que ver con los sentimientos de agrado o desagrado que se tienen hacia dicho objeto y el conductual representa las tendencias o disposiciones o intenciones ante dicho objeto. Si observamos esta definición, muy representativa de las propuestas

que vienen haciéndose, se constata con facilidad la escisión que se produce entre lo que vienen siendo ejercicios de la racionalidad que implican el uso de todo el cerebro.

Si relacionamos estos componentes de las actitudes con el tema que nos ocupa, en relación a la atención a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo, podemos resaltar los siguientes aspectos:

- Los componentes cognoscitivos del constructo de la actitud son aquellos relacionados con los **significados** contruidos hacia la diversidad y su ámbito de acción, así como hacia al desarrollo de escuelas inclusivas y sus implicaciones.
- Los componentes afectivos son los especialmente vinculados con aquello que se relaciona comúnmente con las **actitudes** manifestadas hacia la atención a la diversidad del alumnado desde un enfoque de inclusivo.
- Los componentes conductuales de las actitudes se vinculan, principalmente, con las **prácticas educativas** llevadas a cabo para atender a la diversidad de todos los alumnos y alumnas, en base a su singular manera de formar conocimiento.

En el análisis realizado por Moliner et al. (2008), de diversos estudios relacionados con las actitudes docentes hacia la diversidad (Alemany y Villuendas, 2004; Fernández, 1999; Ferrández et al., 2003, 2005; Minke et al., 1996; Moliner et al., 2005; y Sales y Moliner, 2002), queda reflejado que la actitud del profesorado se construye en base a diferentes creencias psicopedagógicas. Dichas creencias tienen una fuerte influencia en las actitudes de los maestros en sus aulas, en las diversas dinámicas establecidas con el alumnado y en la forma de entender y valorar la atención a la diversidad y la inclusividad.

Las actitudes sostenidas por los docentes hacia la diversidad del alumnado, así como las expectativas que tengan sobre sus posibilidades de inclusión social, “puede ser

uno de los factores que influyan más determinadamente en el desarrollo de modelos inclusivos al actuar a través de las conductas de sus actores” (Rodríguez Sánchez, 2016, p. 225). En general, los docentes manifiestan unas creencias psicopedagógicas centradas en el binomio del maestro-producto, hecho que conlleva una propuesta curricular rígida y única, implicando actitudes negativas hacia la diversidad de los alumnos. Esto se debe, generalmente, a que los profesores desconocen la forma adecuada de proceder y los recursos didácticos necesarios para proporcionar una respuesta adecuada a la singularidad del alumnado (Gento, 2006; González Jiménez, 2008), además de las dificultades inherentes a la propia organización, desarrollo e implementación del sistema educativo. Sin embargo, la actitud de los docentes es un factor significativo en la implantación de la educación inclusiva.

Por este motivo, resulta imprescindible que los profesionales de la educación muestren una tendencia favorable hacia la diversidad y la inclusión educativa, puesto que “los sistemas de creencias constituyen la estructura fundamental del entorno de aprendizaje y enseñanza” (O’Brien y Guiney, 2003, p. 42), entendiendo las creencias a modo de conocimientos que no han sido contrastados adecuadamente con evidencias. Constituyen solo un punto de partida, un reclamo para que la educación las transforme en evidencias, como decía Dewey (2007), capaces de orientar mejor las decisiones docentes.

Los maestros tienen que manifestar conocimientos psicopedagógicos centrados en el binomio alumno-proceso, que conlleven una “propuesta curricular flexible y diversificada, atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos, etc. del alumnado” (Moliner et al., 2008, p. 4). La actitud de los maestros hacia la diversidad y la adopción de prácticas inclusivas, deriva directamente del significado y propósito atribuidos por estos a la educación, así como se ve influenciada por la forma en que los docentes conciben su función en el sistema educativo, en la comunidad educativa y en el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes tienden a ser ampliamente positivos sobre el principio de inclusión educativa, aunque, al mismo tiempo, conciben su implementación práctica desde una visión problemática (Avramidis y Norwich, 2002)

4.2 LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LOS SIGNIFICADOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Según se deriva de diversas investigaciones (Cooper y Kurtts, 2004; Dendra et al. 1991; García et al., 1992), la formación de los maestros se relaciona estrechamente con la actitud que estos tienen hacia la diversidad del alumnado y el desarrollo de prácticas inclusivas. Como indican Shade y Stewart (2001), las actitudes de los docentes se relacionan con el plan formativo cursado, indicando, además, que las actitudes de los estudiantes de Magisterio pueden verse modificadas según la formación recibida; hecho también indicado por Elhoweris y Alsheikh (2006). Esto es debido a, que como recoge Macías (2016, p. 55) “la actitud es consecuencia del tipo y grado de conocimiento, a la vez que influye en el sentido del desarrollo de ese conocimiento”.

Los docentes manifiestan actitudes negativas hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad por la gran falta de preparación conveniente para la respuesta inclusiva de la educación. La escasa competencialidad docente implica actitudes negativas que repercuten en una menor respuesta a la singularidad de los alumnos, reduciendo la interacción y atención profesor-alumno (Salazar, 2010). En la forma de actuar docente repercute, directamente y de forma ineludible, la inseguridad de los

maestros en referencia a sus conocimientos sobre el qué y el cómo enseñar en un entorno inclusivo (Macías, 2001).

Fortes (1987) y Sola (1997), indican que sobre las actitudes negativas de los docentes hacia la discapacidad destaca la falta de formación, tanto en los niveles inicial como permanente, que lleva a que el profesorado se sienta desorientado e incapacitado hacia el reto de la inclusión, llegando incluso a producirse situaciones de rechazo (Rodríguez Sánchez, 2016, p. 225)

Tras un análisis, por parte de Boer, Pijl y Minnaert (2011), de 26 investigaciones en relación a las actitudes docentes hacia la inclusividad en la educación, se pueden señalar diferentes conclusiones. Por un lado, los resultados de los estudios pusieron de manifiesto que la mayoría de los maestros tenía un conocimiento negativo o, en su defecto, indeciso, hacia la educación inclusiva. Además, los docentes no se consideraban bien formados para la educación de todo el alumnado y la atención a sus necesidades y características. Los estudios reflejaban que muchos maestros no se sentían ni competentes ni seguros en la enseñanza de un alumnado diverso con distintos tipos de necesidades. Por último, los docentes manifestaban un significado erróneo e inadecuado sobre la inclusividad y la atención a la diversidad, asociándolas, en su mayoría, con la Educación Especial y el ACNEE.

Es por ello que, en un estudio realizado por Rose (2001), se indicó que una de las condiciones primordiales para la inclusión educativa es la formación adicional de los maestros. Este hecho tiene su base en que las actitudes de los docentes hacia la diversidad y su atención en un contexto inclusivo se encuentran estrechamente relacionadas con la formación docente (De Miguel, 1998). Como destacan Das, Kuyini y Desai (2013), las acciones de los maestros en las aulas están muy influenciadas por el conocimiento

construido sobre las características del aprendizaje de sus estudiantes y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un estudio realizado por Garzón, Calvo y Orgaz (2016), analizando 27 centros educativos de Zamora, Salamanca y Madrid, de las etapas de Infantil. Primaria y Secundaria; destaca la relación positiva entre las actitudes positivas de los docentes hacia la inclusión educativa y la utilización en mayor medida de diversas estrategias para atender a la diversidad de todo el alumnado ($r=0,26$; $p=0,02$). Además, se destaca una mayor significación en las estrategias relacionadas con la organización y manejo efectivo del aula ($r=0,24$; $p=0,029$) y con el ajuste del proceso de enseñanza y evaluación ($r=0,28$; $p=0,013$)

Como muestra un estudio de Lee (2010), las creencias personales de los profesionales docentes, sus valores y conocimientos se encuentran en estrecha relación con su práctica educativa, aspecto que se encuentra vinculado con la atención a la diversidad de todo el alumnado. Este hecho también se pone de manifiesto en la investigación llevada a cabo con 111 docentes en Escocia por MacFarlane y Woolfson. (2013), al resaltar que la intención conductual de los docentes se encuentra en estrecha relación con las creencias, sentimientos y normas subjetivas que han ido conformando. Así mismo, resaltan que la intención conductual de los docentes, vinculada con la predisposición a ajustar las medidas educativas a la singularidad del conocer de todo el alumnado; se encuentra estadísticamente relacionada de forma significativa con los sentimientos y actitudes docentes para la inclusión educativa ($r=0,43$; $p=0,001$) y con las creencias y significados conformados ($r=0,24$; $p=0,02$)

Aquellos docentes que están favorablemente dispuestos hacia la inclusión, emplean estrategias y prácticas de enseñanza y aprendizaje más eficaces que aquellos profesores

con actitudes más negativas. Esa relación fue puesta de manifiesto por Elliot (2008), al vincular de forma significativa las actitudes docentes hacia la inclusión y la efectividad y éxito docente. Por este motivo, algunos de los factores que presentan mayor influencia en la actitud docente hacia la atención a la diversidad e inclusividad educativa son la formación inicial recibida, el conocimiento construido y la función docente (Boer et al., 2011; Díaz, 2001).

Según una investigación de Batsiou et al. (2008), llevada a cabo con 179 docentes de Educación Primaria de Grecia y Chipre, las actitudes docentes se ven influenciadas por la información y el conocimiento que tengan los maestros sobre la educación inclusiva. Estos autores encontraron una relación significativa entre la información de los maestros sobre la inclusividad y las actitudes manifestadas ($r=0.36$, $p=0.001$), así como entre el conocimiento de los maestros y sus actitudes ($r=0.26$, $p=0.001$).

Al tiempo, según refleja una investigación llevada a cabo por Vaz et al. (2015) en 74 escuelas de Educación Primaria del oeste de Australia, los profesores con bajos niveles de formación para atender a la diversidad de todo el alumnado tienen más probabilidades de mantener una actitud negativa hacia la inclusión educativa ($p=0.003$). Además, se resalta que aquellos maestros que indicaban haber recibido formación en la atención educativa para todos los alumnos y alumnas, manifestaban unas actitudes positivas hacia la inclusión ($p=0,032$). Asimismo, el estudio indicaba que los maestros con más de 55 años y con más años de experiencia, titulados con anterioridad, manifestaban unas actitudes más negativas que los maestros del subgrupo de 35 a 55 años ($p=0,002$).

Podemos observar datos similares en la investigación llevada a cabo por Garzón et al. (2016), al resaltar que aquellos docentes más jóvenes, formados más recientemente, manifiestan actitudes más positivas hacia la inclusión que los profesores con mayor edad,

y titulados anteriormente; así como usan un mayor número de estrategias educativas inclusivas, en relación a la organización y manejo efectivo del aula ($p=0,31$). Además, se destaca que los docentes más jóvenes muestran un significado conformado sobre la atención a la diversidad más vinculado con la filosofía de la inclusión educativa. Tal relación significativa se pone de manifiesto, también, en el estudio llevado a cabo por MacFarlane y Woolfson. (2013), al resaltar la relación significativa, con direccionalidad negativa, entre los años de experiencia docente y los sentimientos de los maestros hacia la inclusión educativa ($p=0,005$)

Lo anterior, se vincula también con la investigación llevada a cabo por Gaines y Barnes (2017), con 900 docentes de diferentes etapas educativas en el noroeste de Florida. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes ($p=0,016$), según los años de experiencia docente, ante su disposición para la inclusión educativa de todo el alumnado. Asimismo, se destaca que, aquellos docentes que cuentan con un mayor número de años de experiencia presentan unas actitudes menos positivas hacia la inclusión que aquellos que tienen menos años de experiencia.

Por otro lado, en un estudio de Ghanizadeh, Bahredar y Moeini (2006), puede verse una relación positiva significativa de ($r=0.24$), entre la actitud de los maestros hacia la inclusividad en la educación y el conocimiento que poseían. Los profesores con altos niveles de formación para atender a la diversidad en un contexto inclusivo, según indican Golmic y Hansen (2012), manifiestan unas actitudes positivas hacia la inclusión, buscan prácticas inclusivas adicionales según las necesidades de su alumnado y muestran una mayor disposición a ser asignados en escuelas inclusivas. Asimismo, como Sheedy et al. (2017) demostraron, existe una relación estadísticamente significativa entre las creencias epistemológicas construidas por los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden la diversidad de todos los alumnos y alumnas ($p=0,001$). Este hecho se relaciona

con los resultados obtenidos por Garzón et al. (2016), quiénes destacan la relación significativa entre la formación docente en materia de atención a la diversidad de todo el alumnado y el uso de estrategias inclusivas en las aulas ($r=0,3$; $p=0,006$)

Tal y como puede observarse, la relación existente entre la formación docente y el conocimiento construido por los maestros de Infantil y Primaria en referencia a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, es real. Dicho conocimiento se ve manifestado en los significados construidos por los docentes y en las actitudes mostradas por los maestros hacia la atención a la diversidad y la inclusividad. Al tiempo, tales significados conformados y actitudes manifiestas hacia la diversidad y su atención desde un enfoque inclusivo por parte de los maestros influyen en las prácticas educativas que los maestros llevan a cabo en el aula para atender a un alumnado diverso en el desarrollo de escuelas inclusivas, que proporcionan medidas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de todos los alumnos y alumnas.

En base a este motivo, con el presente estudio se pretende ahondar en los significados construidos por los maestros de Educación Infantil y Primaria en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad, así como analizar algunas de las actitudes docentes manifestadas hacia este ámbito y conocer las prácticas educativas llevadas a cabo en el aula para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Asimismo, nuestro propósito también es el de relacionar los resultados obtenidos, en materia de los significados conformados por los maestros de Infantil y Primaria hacia la atención a la diversidad y la inclusividad educativa, sus actitudes y prácticas educativas, con la formación inicial y con el plan de estudios cursado.

PARTE DOS. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La segunda parte de la presente Tesis Doctoral, tras la delimitación del problema de investigación dentro de su marco teórico, que fundamenta el conocimiento y significado sobre el tema que nos ocupa, abarca el estudio de campo llevado a cabo, desde una primera aproximación hasta su finalización. Se describe el diseño de la investigación, con el planteamiento de los objetivos e hipótesis, la descripción de la metodología llevada a cabo y el plan de actuación. Se plasman los resultados obtenidos y se plantean las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....153

ÍNDICE

5.1 PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	153
5.1.1 Preguntas de investigación.....	155
5.1.2 Objetivos	156
5.1.3 Hipótesis	157
5.2 METODOLOGÍA	159
5.2.1 Población.....	164
5.2.2 Muestra	166
5.2.2.1 Tamaño de la muestra	167
5.2.2.2 Selección de la muestra para la encuesta	168
5.2.2.3 Selección de la muestra para las entrevistas	171
5.2.3 Instrumentos de medida	174
5.2.3.1 Cuestionarios.....	174
5.2.3.2 Entrevistas en profundidad.....	179

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad perseguida con este quinto capítulo es la descripción del proceso llevado a cabo al realizar la investigación, pues el diseño corresponde a “un plan estructurado de acción, elaborado en función de unos objetivos básicos y que se orienta a la obtención de datos relevantes para resolver el problema planteado” (Balluerka y Vergara, 2002, p. 1). En este apartado se exponen los objetivos de la investigación, el procedimiento seguido para su alcance, los instrumentos de recogida de información aplicados y el plan de actuación llevado a cabo en el estudio.

5.1 PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En la actualidad, el sistema educativo español se encuentra regido por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, modificada por la LOMCE en el año 2013, basada, entre otros principios, en la equidad, buscando una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas. En el entorno educativo, la calidad logra uno de sus máximos exponentes con el enfoque inclusivo.

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con

la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación. (LOMCE, Preámbulo)

Sin dejar de reseñar lo impreciso del significado que pretende encerrarse en el término calidad, y apoyándonos en el de equidad, más propio para la educación, entendemos que se pretende un sistema educativo que abarque a todos los miembros en igualdad de oportunidades, con el objetivo de mejorar el resultado del aprendizaje de todos los alumnos. Este hecho precisa atender a la diversidad en lo referente a la conveniente atención que requiere la singular manera de conocer de cada alumno.

La atención a la diversidad implica proporcionar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, oportunidades ajustadas a sus cualidades, necesidades y características (Armengol, 2002; Pumares, 2010b). Sin embargo, en el camino hacia el logro de un sistema educativo basado en la inclusión, son necesarias algunas mejoras. Los docentes deben ser los precursores que faciliten la inclusión en las aulas y los centros educativos; por este motivo, uno de los mayores y más importantes cambios radica en el conocimiento docente, en los significados conformados por los maestros hacia la atención a la diversidad y la inclusividad, en relación con la formación inicial recibida, puesto que constituyen la base de sus actitudes y prácticas educativas.

Por ello, esta investigación se orienta y centra en el análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros que imparten docencia en las etapas educativas de Primaria e Infantil. Se pretende indagar en la relación entre los planes de formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria en el ámbito de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, reflejada en los significados conformados por los docentes; así como su efecto en las actitudes que estos presentan y las prácticas que se llevan a cabo en el aula.

5.1.1 Preguntas de investigación

Tras exponer el propósito de nuestra investigación, queremos recoger aquellas *preguntas* que, en relación a los maestros en activo y en formación de las etapas de Educación Infantil y Primaria, orientan nuestro estudio. Son las siguientes preguntas:

- ¿Qué significados tienen sobre la atención a la diversidad y la inclusividad educativa?
- ¿Qué actitudes manifiestan hacia la escuela inclusiva en un entorno de diversidad?
- ¿Qué significados muestran los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria sobre la atención a la diversidad y la inclusividad educativa?
- ¿Qué actitudes manifiestan hacia la escuela inclusiva en un entorno de diversidad?
- ¿Qué medidas llevan a cabo para atender a la diversidad de sus aulas en un entorno inclusivo?
- ¿La formación inicial recibida tiene relación con los significados conformados por los docentes hacia la atención a la diversidad en una educación inclusiva?
- ¿Cómo influye el conocimiento conformado sobre la diversidad y la inclusividad en sus actitudes y sus prácticas educativas?

5.1.2 Objetivos

Derivado de lo anterior, y con mayor concreción, podemos indicar que, con la presente investigación se persiguen los siguientes *objetivos*:

- *Primer objetivo*: Conocer los significados de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria para la atención a la diversidad en un entorno de inclusividad.
- *Segundo objetivo*: Identificar las actitudes de los maestros de las etapas de Primaria e Infantil en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad.
- *Tercer objetivo*: Examinar las prácticas educativas de los maestros de Educación Primaria e Infantil para proporcionar una adecuada atención a la diversidad del alumnado en un entorno inclusivo.
- *Cuarto objetivo*: Evaluar la incidencia entre la formación inicial de los maestros de Educación Primaria y Educación Infantil en los significados conformados y las actitudes manifestadas sobre la inclusividad y la atención a la diversidad en los centros educativos.
- *Quinto objetivo*: Analizar la relación entre la formación recibida por los maestros de dichas etapas y las prácticas educativas que llevan a cabo para atender a la pluralidad del conocer de su alumnado.
- *Sexto objetivo*: Indagar en los significados de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria para atender a la diversidad desde un enfoque de inclusividad.
- *Séptimo objetivo*: Evidenciar la relevancia de la formación inicial de los maestros de Educación Primaria e Infantil para la construcción de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad del conocer de todo el alumnado.

5.1.3 Hipótesis

Investigar es una acción humana que supone la existencia de un problema que se constituye en el propósito, y una respuesta anticipada en forma de conjetura. El primero de ellos ha sido formulado ya mediante la existencia de los interrogantes de partida y los objetivos señalados. De alguna forma, a través de ellos, quedan enraizadas las siguientes *hipótesis*, en función de los objetivos planteados:

- *Primera hipótesis:* Los significados conformados por los maestros de Educación Infantil y Primaria hacia la atención a la diversidad, no se adecúan a la educación inclusiva.
- *Segunda hipótesis:* Los maestros de Educación Primaria e Infantil, manifiestan actitudes hacia la atención a la diversidad que no se relacionan con el enfoque inclusivo para todo el alumnado.
- *Tercera hipótesis:* Las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de las etapas de Infantil y Primaria para atender a la diversidad no están referidas a la singularidad del conocer de todo el alumnado.
- *Cuarta hipótesis:* La formación inicial docente está relacionada con los significados conformados y las actitudes mostradas por los maestros de Educación Infantil y Primaria en referencia a la atención a la diversidad del conocer de todo el alumnado, desde la inclusividad educativa.
- *Quinta hipótesis:* La formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria está vinculada con las prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todos los alumnos y desarrollar una educación inclusiva.

➤ *Sexta hipótesis:* Los significados contruidos en relación a la atención a la diversidad, por los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria, se adecúan a la educación inclusiva.

➤ *Séptima hipótesis:* La formación inicial recibida por los maestros de las etapas de Infantil y Primaria cuenta con gran relevancia para desarrollar escuelas basadas en la inclusividad, en las que se proporcionen respuestas educativas ajustadas a las necesidades y singularidades de todo el alumnado.

5.2 METODOLOGÍA

En el desarrollo del proceso de recogida de los datos no se deben olvidar, en ningún momento, las cuestiones que orientan la investigación, ya que “lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 143). Los datos conseguidos a través del trabajo de campo de un estudio, que compone el proceso de recogida de información en una investigación, son dependientes del procedimiento llevado a cabo para su obtención, del sujeto que los ha recogido, y de la finalidad que se persigue.

Con el objetivo de lograr alcanzar los objetivos propuestos, se ha realizado una combinación entre la metodología cualitativa y cuantitativa, ya que ambas metodologías presentan ventajas que deben utilizarse para proporcionar validez a la investigación (Flick, 2004; Gil, 2003), ante la complejidad de los fenómenos educativos. Por un lado, la metodología cualitativa tiene una gran relevancia en el estudio de relaciones sociales, pues está orientada al análisis de casos concretos a partir de las actividades y expresiones de los individuos en determinados entornos. Por otro lado, encontramos que, con la investigación cuantitativa, podemos tener acceso a un número más amplio de participantes, en nuestro caso, maestros de Educación Infantil y Primaria en ejercicio y aspirantes a ello.

La investigación cualitativa constituye una actividad de interpretación de la realidad a través de una serie de prácticas que permiten, a partir de los datos obtenidos y recogidos, plasmar el mundo en diferentes representaciones textuales. La información en este tipo de investigación se filtra, interpreta y representa por el propio investigador. Por este motivo, y a fin de evitar sesgos, incidencias negativas y problemas interpretativos, se necesita que los materiales empíricos recogidos sean lo suficientemente variados como

para permitir realizar una descripción adecuada sobre el fenómeno estudiado, obteniendo diversos significados sobre este. La validez de los estudios cualitativos, por lo tanto, reside en la introducción de criterios de autenticidad en la investigación, como la precisión y la transparencia. Algunos de los procedimientos, indicados por Moral Santaella (2006), que permiten aportar validez a las investigaciones de índole cualitativa, a través de la obtención de múltiples datos, se recogen en la tabla 12.

TABLA 122. VALIDEZ EN LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Procedimientos para aportar validez a los estudios cualitativos

- Clarificación de la fundamentación.
- Observación prolongada y persistente.
- Triangulación.
- Comprobación.
- Análisis de casos negativos.
- Revisión por pares.
- Audiencias externas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moral Santaella (2006, p. 158)

Con el propósito de poder reconstruir el fenómeno objeto de investigación, la metodología cualitativa se vale de diferentes y diversas herramientas y de múltiples y distintos métodos, a través del proceso de triangulación, cuya premisa se fundamenta en “que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza” (Ibíd., p. 149). La triangulación, por lo tanto, permite el logro del mayor alcance de validez en las investigaciones cualitativas junto a criterios de rigor y verdad; criterios que se relacionan con la justicia e imparcialidad, disminuyendo la influencia de posibles sesgos. Además, el rigor y la verdad se vinculan con el ejercicio de la crítica, así como en el desarrollo de la capacidad del investigador para fomentar y potenciar una crítica moral del fenómeno o problema estudiado.

En el desarrollo de esta investigación se ha utilizado una metodología combinada porque pueden estudiarse y explorarse diversos fenómenos sociales por medio de la obtención de datos cuantitativos, pero es necesario contar con estudios cualitativos que doten a los datos obtenidos de una mayor posibilidad interpretativa (Allardt, 1990, citado en Cea D' Ancona, 2004). La articulación de la metodología cuantitativa con estrategias de investigación cualitativa permite profundizar en el tema estudiado y conseguir información, variada y profunda, cubriendo una mayor dimensión de la realidad educativa y ampliando la validez e interpretación de los datos obtenidos.

Se ha seguido, de acuerdo con lo propuesto por Kerlinger (1987), un diseño de investigación *ex post facto*, puesto que pretende conseguir información sobre el problema a estudiar sin manipular las variables. Pretendemos averiguar las concepciones, significados, opiniones, actitudes y prácticas de los maestros de Educación Infantil y Primaria en referencia a la atención a la diversidad y la educación inclusiva y, en todo caso, conocer las relaciones posibles que existan entre diferentes factores.

La justificación del trabajo con este diseño de investigación tiene su base en el valor científico con que cuenta en distintas áreas de conocimiento como la Psicología, la Sociología y la Pedagogía, en las que predominan problemas que no pueden investigarse experimentalmente, pues “no se prestan a la experimentación, aunque algunos de ellos pueden someterse a una investigación controlada *ex post facto*” (Ibíd., p. 277). Asimismo, a fin de solventar las posibles limitaciones que presenta el diseño escogido, se extrema la precisión y el cuidado en el análisis de datos y resultados, así como en la interpretación de los mismos.

Para llevar a cabo la investigación se han utilizado dos métodos distintos: la encuesta y la entrevista. El uso del método de la encuesta queda justificado por el objeto

de nuestro estudio, ya que constituye una potente estrategia de investigación psicológica para el “estudio de los fenómenos de tipo subjetivo como percepciones, actitudes y opiniones, que no pueden inferirse directamente de la observación y en cambio son accesibles a la encuesta por muestreo” (Gómez Benito, 1990, p. 242). La característica principal de la encuesta es la aplicación de un procedimiento estandarizado para conseguir información en una muestra amplia de sujetos

La elección de esta estrategia de investigación, según Cea D’Ancona (2004), se ve influenciada por diversos factores, como son: los objetivos de la investigación, la complejidad del objeto de estudio, la población a estudiar, el tiempo disponible para la recogida de información y la disponibilidad de recursos materiales, humanos y económicos. En la tabla 13 se recogen las diferentes ventajas e inconvenientes de la encuesta, según recoge dicha autora.

TABLA 13. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENCUESTA

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none">• Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio.• Facilita la comparación de resultados, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas.• Los resultados del estudio pueden generalizarse dentro de los límites marcados en el diseño y la ejecución de la investigación.• Posibilita la obtención de una información significativa,• Puede conseguirse un volumen importante de información a un relativo mínimo coste económico y temporal.	<ul style="list-style-type: none">• No recomendable en poblaciones con dificultades de comunicación verbal.• La información se restringe a la proporcionada por el individuo.• La mediación del entrevistador puede provocar efectos reactivos en las respuestas.• Limitada interpretación de los datos por la carencia de referencias contextuales y vitales de los encuestados• Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad.• El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cea D’ Ancona (2004, p. 30)

Puesto que el objeto de nuestra investigación se basa en conocer los significados, opiniones, actitudes y prácticas del profesorado, de primera mano, la encuesta se presenta

como el medio óptimo para obtener dicha información ya que es “especialmente apropiada para obtener hechos, creencias y actitudes sociales” (Kerlinger, 1987, p. 297)

El otro método utilizado para llevar a cabo esta investigación ha sido el de la entrevista. La entrevista cualitativa es flexible y dinámica. Según su grado de estandarización podemos diferenciar distintos tipos de entrevista: conversacional informal, basada en un guion, estandarizada abierta y estandarizada cerrada (Patton, 1990, citado en Valles, 1997). La elección de este método se justifica por su capacidad para profundizar en las ideas de los sujetos, ya que “es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias (...), obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1996, p. 168).

Con la entrevista se busca un acercamiento y profundización en las creencias, ideas y supuestos que mantienen los maestros en activo y futuros maestros de Educación Infantil y Primaria en aspectos relacionados con la inclusividad y la atención a la diversidad. Este método permite “estudiar procesos cognitivos, vivenciales y educativos, aportando informaciones muy valiosas sobre mecanismos internos que explican determinados comportamientos, comprensiones, actitudes, etc.” (Colás y Buendía, 1994, p. 263).

Sin embargo, este método presenta algunas limitaciones, puesto que “no siempre lo que se nos dice o la forma en que se relatan ciertos hechos corresponden a la realidad, sino que son (...) una versión” (Dussaillant, 2006, p. 48). Para poder solventar dichos inconvenientes, resulta apropiado la realización de varias y distintas entrevistas, prepararlas con la suficiente anticipación y prestar atención a las respuestas de los participantes.

Finalmente, cabe indicar que, a lo largo de todas las fases de la investigación, hemos atendido a las normas éticas, que se reflejan en las exigencias éticas básicas indicadas por Sierra (1998), entre las que se encuentran las siguientes: informar sobre el contenido de la investigación a los participantes, así como de todos los aspectos relevantes que pueden influirles, respetar el anonimato y la libertad de participación o no en el estudio; y hacer uso únicamente de aquellos datos autorizados por los sujetos de la investigación.

5.2.1 Población

La población constituye “un grupo de personas (...) en el cual el investigador está interesado para aplicar las generalizaciones que pueda inferir de la observación de la muestra” (Martín Fernández, 1998, p. 101). La presente investigación llevada a cabo en la Comunidad de Madrid se refiere a la población de maestros de Educación Infantil y Primaria en activo en colegios públicos. La justificación de la elección de los maestros de Educación Primaria e Infantil es que constituyen una opción adecuada para ahondar, averiguar y conocer los significados, concepciones y actitudes hacia la educación inclusiva, y las prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado, ya que maestros de Educación Infantil y Primaria poseen competencia en casi todos los ámbitos o áreas de su nivel. Por este motivo, estos profesionales de la educación han de disponer de un mejor y mayor conocimiento de las características y necesidades de todos sus alumnos, así como de su singularidad en el conocer.

La elección de los centros públicos se justifica en el hecho de que para poder ejercer la profesión de maestro en Educación Infantil y Primaria en estos centros, se debe superar un proceso de selección estricto basado en oposiciones. Además de este motivo, según el Gobierno de la Comunidad de Madrid, hay un total de 1.397 centros que imparten

enseñanza en el segundo ciclo de la Educación Infantil, y más de la mitad (58,2%) corresponden a centros de enseñanza pública. Asimismo, de los 1.335 centros que imparten enseñanza en Educación Primaria, el 59,9% son públicos; como puede observarse en la tabla 14.

TABLA 14. CENTROS EDUCATIVOS DE LA CCMM

Tipo de centro	Educación Primaria		Educación Infantil	
	Número de centros en CCMM	Porcentaje	Número de centros en CCMM	Porcentaje
Público	798	59,82%	812	58,17%
Privado-Concertado	434	32,53%	440	31,52%
Privado	102	7,65%	144	10,32%
Total	1.334	100%	1.396	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://gestionna.madrid.org/>

En cuanto a los estudiantes universitarios de Magisterio de las Facultades de Educación en las universidades públicas, se han escogido estos sujetos puesto que se encuentran cursando el actual plan de estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria o Infantil.

Puesto que, como indica Pumares (2010b, p. 29), “se necesita un nuevo estilo docente para una nueva escuela que cambia vertiginosamente (...) un nuevo estilo docente competente, entusiasta y sensible” y solo podrá conseguirse a través de una buena formación inicial, hemos escogido a los estudiantes universitarios de Magisterio de las Facultades de Educación en las universidades públicas, puesto que se encuentran cursando el actual plan de estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil o Primaria.

Las universidades públicas de la Comunidad de Madrid que imparten la titulación de Grado en Educación Primaria e Infantil son las siguientes: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Alcalá.

5.2.2 Muestra

La muestra corresponde a “una pequeña porción representativa y adecuada del universo, que es obtenida por el investigador para hacer sus observaciones” (Martín Fernández, 1998, p. 102). Un aspecto básico en la investigación es reflexionar sobre los participantes del estudio, debido a su importancia para la utilidad de los datos y su rigor científico. Los individuos que se seleccionan para formar parte de la muestra del estudio, han de cumplir tres características básicas, según León y Montero (2003): representatividad, idoneidad y accesibilidad. El tamaño de la muestra es adecuado si está constituido por un número suficiente de sujetos como para poder realizar generalizaciones. De este modo, una muestra puede considerarse representativa de la población escogida “cuando sus componentes han sido escogidos sin tendencia y con la misma posibilidad” (Martín Fernández, 1998, p. 105). Por otro lado, la idoneidad de una muestra se encuentra definida por los objetivos, las hipótesis y las variables de la investigación. Por último, no ha de olvidarse que la muestra escogida ha de ser accesible, teniendo en cuenta las limitaciones existentes de recursos, espacios y tiempos de la investigación.

5.2.2.1 *Tamaño de la muestra*

En la presente investigación, para la aplicación del cuestionario, el tamaño inicialmente previsto de la muestra de maestros de Educación Infantil y Primaria en activo de los colegios públicos de la Comunidad de Madrid era de 240 participantes, aunque, finalmente, la muestra quedó compuesta por 253 maestros de las etapas de Primaria e Infantil, debido a la participación, en determinados centros educativos, de un número de docentes mayor que el previsto. El valor de la muestra se obtiene del proceso de selección llevado a cabo, en el que se cuenta con una representación de los maestros en activo de Educación Primaria e Infantil que imparten docencia en las cinco Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid: Capital, Centro, Sur, Norte, Este y Oeste.

Los niveles de confianza comúnmente utilizados en las investigaciones relacionadas con las Ciencias Sociales corresponden al 90%, 95% o 99%, es decir, con probabilidad del 0.1, 0.05 y 0.01. Asimismo, el margen de error comúnmente aceptado es del 0.05 (Devone, 2008; Morales Vallejo, 2008). Recordamos que, según la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid, a datos cerrados en septiembre del 2015, hay 23.625 maestros en Colegios Públicos. Haciendo uso de la aplicación Survey Monkey ©, se indica que para un nivel 90% de confianza y un margen de error del 0.05, el tamaño muestral para la población de maestros en Colegios Públicos de la Comunidad de Madrid es de 266. Por ello, la muestra obtenida en nuestra investigación (253), en términos absolutos, se encuentra muy próxima a la cifra que se considera estadísticamente representativa en poblaciones muy grandes.

Para la realización de las entrevistas, se cuenta con un tamaño muestral de ocho maestros en activo (cuatro de Educación Primaria y cuatro de Educación Infantil) y de cuatro estudiantes de Grado en Magisterio de Educación Infantil o Primaria, que finalmente se vio ampliada hasta seis.

5.2.2.2 Selección de la muestra para la encuesta

Según el Gobierno de la Comunidad de Madrid, existen 813 centros públicos que imparten el segundo ciclo en la etapa de Educación Infantil y 798 centros públicos para la etapa de Primaria. El número de colegios distribuido en las distintas Áreas territoriales se recoge en la tabla 15:

TABLA 15. COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CCMM

Tipo de centro	Educación Primaria		Educación Infantil		General
	Número de centros en CCMM	%	Número de centros en CCMM	%	% medio
DAT – Norte	81	10,15%	80	9,85%	10%
DAT – Sur	248	31,08%	254	31,28%	31,2%
DAT – Este	144	18,05%	144	17,73%	17,9%
DAT – Oeste	80	10,03%	80	9,85%	9,9%
DAT – Capital	245	30,70%	254	31,28%	31%
Total	798	100,00%	812	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://gestionna.madrid.org/>

Para seleccionar la muestra para nuestro estudio, se realiza un muestreo por estratificación no proporcional con fijación simple, en el que no existe proporcionalidad entre la representatividad de los estratos de la población en la muestra y el peso que estos tienen en el conjunto de la población. La fijación simple “consiste en asignar el mismo tamaño muestral a cada estrato, indistintamente del peso que tenga en la población de estudio” (Cea D’ Ancona, 2004, p. 134). La finalidad perseguida con este muestreo es que cada uno de los estratos poblacionales tenga la misma representación en la muestra.

Siguiendo el muestreo citado, se ha dividido la población de maestros de Educación Infantil y Primaria en los colegios públicos de la Comunidad de Madrid que ofertan el

segundo ciclo de Infantil y la etapa de Primaria. Dichos colegios se han estratificado en las cinco Áreas Territoriales, para escogerse dos centros públicos de cada Área Territorial. La elección de los centros se realiza por factores de accesibilidad con el condicionante de que en cada centro se cuente con un mínimo de once maestros de Educación Infantil y Primaria. De este modo, podemos conseguir una muestra de 110 maestros para realizar la encuesta, a partir de un mínimo de 22 docentes en cada una de las Áreas Territoriales.

El contacto con los centros educativos comenzó, inicialmente, en el Área Territorial Sur, de manera presencial en dos colegios públicos. Se presentó el propósito de la investigación a los directores de los centros, para después, solicitar la colaboración de, al menos, once maestros tutores de Educación Infantil y Primaria. Se obtuvo una respuesta positiva en ambos centros y se facilitaron los cuestionarios para su cumplimentación, concretando su posterior fecha de recogida, realizada de manera personal en los colegios.

A la par, se consiguió contactar con centros educativos del resto de Áreas Territoriales, por medio de dos vías. Por un lado, a través del apoyo ofrecido por personas del entorno cercano, hecho que contribuyó a acrecentar el compromiso de los participantes para cumplimentar los cuestionarios a la vez que ofreció garantías al desarrollo de la investigación y al estudio del problema. Los cuestionarios fueron, en determinadas ocasiones, entregados y recibidos a través de terceras personas, por su cercanía al entorno de los docentes. En otras ocasiones, la entrega y recibimiento de los cuestionarios, se llevó a cabo de manera electrónica, siendo su cumplimentación realizada en formato Word ©. Debido a la mayor participación de los docentes, se consiguió una muestra de 132 encuestados, y se consideró positivo dicho incremento.

Asimismo, se solicitó la colaboración por vía telemática, mediante correo electrónico a los centros educativos no seleccionados con anterioridad. En dicho correo

electrónico, se adjuntó un archivo Word © incluyendo el cuestionario; así como un enlace a la encuesta online, en el servicio de Google Drive ©. Se solicitaba la colaboración de los maestros tutores de las etapas de Educación Primaria e Infantil del centro educativo, pidiendo que, o bien rellenaran la encuesta online, o bien rellenaran el cuestionario en el archivo Word © y lo reenviaran a nuestra dirección de correo electrónico.

Dicho contacto electrónico permitió, finalmente, conseguir la colaboración de más colegios públicos que se mostraron abiertos, positivos, comprometidos y concienciados con la investigación. Tras pedir dicha colaboración, fueron treinta y uno los maestros de Educación Primaria e Infantil que respondieron a la encuesta mediante su cumplimentación en el archivo Word © y su posterior envío por correo electrónico. En cuanto a la encuesta en versión online, 90 docentes de dichas etapas respondieron el cuestionario. Finalmente, la muestra total de maestros de Educación Infantil y Primaria participantes en la encuesta alcanzó los 253.

Además, es preciso destacar, en este punto, que el proceso de recogida de datos e información proporcionada por los docentes, entraña diversas dificultades y obstáculos, que resultan justificados por la gran demanda de colaboración y participación que reciben. Por ello, es de agradecer que pudiéramos superar el tamaño de la muestra propuesta, debido a la colaboración de los centros educativos y la implicación docente.

Una vez fueron recogidos todos los cuestionarios, la información final en referencia al tamaño muestral, según el Área Territorial, se muestra en la tabla 16. Se puede observar que, finalmente, los porcentajes del tamaño muestral en relación al Área Territorial se aproximan a la distribución porcentual de los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid en cada una de las cinco Áreas Territoriales.

TABLA 16. CUESTIONARIOS OBTENIDOS

Tipo de centro	Número de encuestados	Porcentaje	<i>Porcentaje de centros educativos públicos</i>
DAT – Norte	30	12%	10%
DAT – Sur	82	32%	31,2%
DAT – Este	31	12%	17,9%
DAT – Oeste	32	13%	9,9%
DAT – Capital	78	31%	31%
Total	253	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://gestionna.madrid.org/>

5.2.2.3 Selección de la muestra para las entrevistas

Para la selección de los sujetos de la muestra para la entrevista se cuenta con un muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo tiene una serie de ventajas e inconvenientes que conviene conocer de antemano, y que se recogen en la tabla 17.

TABLA 17. MUESTREO NO PROBABILÍSTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> •Simplicidad y economía del diseño muestral. •Fáciles de ejecutar. •No precisan de un listado de la población de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> •Dificultad de generalizar los resultados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cea D' Ancona (2004, p. 173)

Podemos encontrar diversas tipologías de muestreos no probabilísticos, entre las que escogemos el muestreo estratégico, puesto que, como indica Cea D' Ancona (2004), constituye un buen método para investigaciones con presupuesto limitado, como pueden ser las investigaciones académicas y, en nuestro caso, el desarrollo de la Tesis Doctoral. En el muestreo estratégico, el investigador escoge y elige los sujetos de la población que

compondrán la muestra, atendiendo a factores de accesibilidad y del grado de interés que se tenga en ellos. En muestras muy reducidas, como es nuestro caso, “el muestreo estratégico puede favorecer la consecución de información más relevante que la obtenida de una muestra del mismo tamaño extraída al azar de la población de estudio” (Ibíd., p. 171). Además, en nuestro caso, la información es contrastada y relacionada con la obtenida a partir del cuestionario, pudiendo así ganar en generalización.

a) Selección de maestros de Educación Primaria e Infantil.

Para seleccionar a los maestros de Infantil y Primaria entrevistados, se partió de la muestra obtenida por muestreo por estratificación no proporcional con fijación simple, para el método de la encuesta de maestros de Educación Primaria e Infantil en activo. Se les solicitó una más profunda y mayor colaboración con el estudio, a través de la realización de una entrevista individual, seleccionando ocho participantes: cuatro maestros que imparten docencia en Educación Primaria y cuatro que la imparten en Educación Infantil.

b) Selección de estudiantes de Magisterio.

En cuanto a los estudiantes de Magisterio, en la selección de los entrevistados se siguieron diferentes etapas. Primero se seleccionaron las universidades públicas que tienen más alumnos de Magisterio. Las plazas ofertadas en el curso 2015/2016 en la titulación de Grado en Educación Primaria o Infantil en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid, son las recogidas en la tabla 18:

TABLA 18. PLAZAS EN GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA O INFANTIL

Universidad Pública de la CAM	Plazas ofertadas Educación Primaria	Plazas ofertadas Educación Infantil
Universidad Autónoma de Madrid	300	240
Universidad de Alcalá	150	150
Universidad Complutense de Madrid	330	300
Universidad Rey Juan Carlos	230	250

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.notasdecorte.info>

Debido a su mayor número de plazas ofertadas en los Grados de Educación Primaria o Infantil, se seleccionaron tres universidades en las que solicitar la colaboración de estudiantes de Magisterio: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Complutense de Madrid.

Tras seleccionar las tres universidades que cuentan con un mayor número de alumnado en las titulaciones de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil, la selección de los estudiantes de Magisterio comenzó mediante el contacto por vía electrónica con los Coordinadores de Practicum de las universidades seleccionadas anteriormente. Se les presentó nuestra investigación a través de correo electrónico, incluyendo los propósitos perseguidos y adjuntando una carta en nombre del Director de Tesis (véase Anexo III). En el correo electrónico, se solicitaba la colaboración de los Coordinadores de Practicum en el trabajo de informar de nuestro estudio a los estudiantes de Magisterio que cursaran el Practicum, así como nuestro interés en obtener su participación en este.

El objetivo era conseguir una representación en la muestra de estudiantes de las universidades seleccionadas, que cuentan con el mayor número de alumnos matriculados en los Grados de Educación Primaria o Infantil. A partir de la colaboración ofrecida por

los Coordinadores de Practicum de las facultades de Educación de las universidades anteriormente indicadas, se seleccionaron dos estudiantes de cada una de ellas para concertar una entrevista, obteniendo una muestra de seis estudiantes.

Finalmente, la muestra de entrevistados quedó configurada por doce participantes; cuatro de ellos maestros de Educación Primaria, cuatro maestros de Educación Infantil y seis estudiantes de Magisterio (de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Autónoma de Madrid): cuatro de ellos del Grado de Educación Primaria y dos del Grado de Educación Infantil.

5.2.3 Instrumentos de medida

Los instrumentos utilizados en la realización de la presente investigación fueron dos: el cuestionario y la entrevista en profundidad.

5.2.3.1 Cuestionarios

La elaboración de cuestionarios constituye un proceso laborioso y arduo, pero cuenta con la ventaja de su aplicabilidad “a muestras numerosas de sujetos” (Walker, 1989, p. 114). Previamente a su elaboración, y partiendo de la definición del problema a estudiar, se realiza una revisión exhaustiva de la bibliografía escrita sobre el tema que nos ocupa, con el objetivo de obtener la máxima información y poder aclarar, analizar, discernir y comprender las posibles respuestas al problema a estudiar o “una dirección a seguir en su estudio” (Dankhe, 1989, citado en Cea D’ Ancona, 2004, p. 34). Esta fase permite inspirar el diseño del cuestionario.

a) Diseño y estructura del cuestionario

El cuestionario diseñado para esta investigación tenía por objeto realizar una encuesta autoadministrada, en la que los encuestados leen y completan el cuestionario, sin que esté presente el investigador.

La secuencia diseñada para el cuestionario destinado a los maestros de Educación Primaria e Infantil en activo fue la siguiente:

- *Aspectos sociodemográficos*, para conseguir información en referencia a las características personales, académicas y profesionales de los participantes.
- *Aspectos educativos*, con el objetivo de recoger datos respecto a las características del aula y el alumnado. Se incluyen preguntas abiertas sobre el número de alumnos que se considera que pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad y porqué; o el número de alumnos considerados como ACNEAE y porqué.
- *Grado de acuerdo/desacuerdo* mediante escala de Likert (1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo y 4, muy de acuerdo). A fin de evitar valores neutros, no se incluye una respuesta intermedia. Se cuenta con 48 ítems, incluyendo 16 con redacción negativa. Los ítems corresponden a las tres dimensiones que se consideran relevantes en la atención a la diversidad, y se indicaron en el marco teórico como fundamentales para el constructo de las actitudes hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado, con diferentes temáticas o indicadores para cada una de ellas:
 - La dimensión 1: **Significados**. Cuenta con las siguientes temáticas: atención a la diversidad, educación inclusiva y recursos para atender a la diversidad.
 - La dimensión 2: **Actitudes**. Cuenta con las siguientes temáticas: creencias hacia la diversidad, rechazo a la educación segregada, capacitación para atender a la diversidad, colaboración docente y papel asumido.

- La dimensión 3: **Prácticas educativas**. Cuenta con las siguientes temáticas: metodología inclusiva, materiales diversos y colaboración y cooperación de la comunidad educativa.

A fin de determinar la fiabilidad de las escalas de medida empleadas con el cuestionario y la confiabilidad del instrumento, se ha realizado el estadístico alfa de Cronbach, que “analiza concretamente la consistencia interna de la escala como una dimensión de su fiabilidad mediante el cálculo de la correlación entre los ítems de la escala, (...) puede considerarse como un coeficiente de correlación” (Molina et al., 2008, p. 73) El alfa de Cronbach resultante para nuestro cuestionario es de $\alpha = 0.7387$, correspondiendo al valor mínimo recomendado por Nunnally en 1970, para investigaciones de naturaleza exploratoria. Asimismo, autores como Huh, Delorme y Reid (2006) indican que el valor de fiabilidad en estudios confirmatorios debe estar entre 0.7 y 0.8, al igual que Kaplan y Saccuzzo (1982) recomiendan que el alfa de Cronbach se encuentre entre dichos valores en la realización de investigación básica

b) Validación del cuestionario: Prueba de expertos.

Con el propósito de conseguir comprobar y evidenciar la adecuación de nuestro cuestionario elaborado como herramienta para recoger y obtener los datos necesarios para el desarrollo de nuestra investigación, se realizó una prueba de expertos, con el propósito de “identificar errores de especificación y además errores de medición referidos al cuestionario” (Cea D’ Ancona, 2004, p. 304). Para ello, se solicitó la colaboración de diversos profesores universitarios de las Facultades de Educación –Centro de Formación del profesorado– de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Murcia, pertenecientes a los departamentos de Didáctica y Organización Escolar y

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, para indicar la pertinencia y relevancia de los ítems del cuestionario.

Se les remitió un cuestionario de evaluación (véase Anexo IV) para que valorasen el nivel de pertinencia de los ítems descritos para cada dimensión con una escala de 1 a 4: nada pertinente, poco pertinente, muy pertinente y totalmente pertinente. Asimismo, se les solicitó que valorasen el grado de relevancia, en una escala de 1 a 10, siendo el 1 el menor grado de relevancia y el 10 el mayor grado, para cada ítem de las tres dimensiones que componen el cuestionario: significados, actitudes y prácticas educativas.

El análisis, en términos de media, de las aportaciones ofrecidas por los profesores colaboradores en la Prueba de Expertos en relación al nivel de pertinencia de los ítems del cuestionario, en cada una de sus tres dimensiones, se recoge en la tabla 19.

TABLA 19. NIVEL DE PERTINENCIA DE LOS ÍTEMS DE CADA DIMENSIÓN (MEDIA)

	Dimensión de significados	Dimensión de actitudes	Dimensión de prácticas educativas
<i>Nivel de pertinencia (media)</i>	3,2 (sobre 4)	3 (sobre 4)	3,3 (sobre 4)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la Prueba de Expertos

Puede observarse que en todas las dimensiones relevantes para la atención a la diversidad (significados, actitudes y prácticas educativas), los expertos manifiestan que los ítems que las componen son muy relevantes, al igualar o superar la media de puntuación de 3.

TABLA 20. NIVEL DE PERTINENCIA DE LOS ÍTEMS DE CADA DIMENSIÓN (MEDIA)

	Dimensión de significados	Dimensión de actitudes	Dimensión de prácticas educativas
<i>Grado de relevancia (media)</i>	8	7,5	8,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la Prueba de Expertos

Asimismo, como puede verse en la tabla 20, al analizar las aportaciones ofrecidas en relación a la relevancia de los ítems que forman el cuestionario para maestros de Infantil y Primaria, en términos de media, se observa un alto grado de relevancia en cada dimensión, resultando ordenadas, de mayor a menor grado de relevancia, en prácticas educativas, significados y actitudes.

En el cuestionario que les fue remitido a los profesores colaboradores en la Prueba de Expertos, también se solicitaba que indicasen, en caso de que así lo considerasen, si debía incluirse algún otro ítem en las dimensiones de significados, actitudes y /o prácticas educativas, con el objetivo de enriquecer la indagación de información. Sus puntualizaciones y aclaraciones sobre determinados ítems, contribuyeron a su redacción, reformulación, profundización, ampliación o matización, logrando con ello conseguir un instrumento con mayor validez de contenido.

c) Validación del cuestionario: Estudio piloto.

Asimismo, en nuestra pretensión por conseguir un adecuado cuestionario “como instrumento de medición para la consecución de los objetivos del estudio, antes de su administración definitiva a la muestra de la encuesta” (Cea D’ Ancona, 2004, p. 298); además de realizar una validación de expertos, se determinó la aplicación del cuestionario, a modo de estudio piloto, a un grupo-muestra “a propósito”. El propósito buscado con ello es el de conocer si las preguntas e ítems tienen sentido, si se comprenden adecuadamente, si son claras o si provocan las respuestas esperadas. Tales aspectos permiten verificar la correspondencia del cuestionario con los objetivos y las hipótesis de la investigación.

Para ello se seleccionó un grupo de 22 maestros de Educación Primaria e Infantil. De ellos, se recogió la siguiente información: valoración positiva del cuestionario, con fácil comprensión, un adecuado formato, y con una estimación de 12 minutos para su cumplimentación.

Finalmente, a partir de todas las aportaciones y sugerencias, quedó concluida la elaboración del cuestionario, cuyo contenido final queda adjunto en el Anexo V.

5.2.3.2 Entrevistas en profundidad

A fin de profundizar en la información obtenida con los cuestionarios a maestros en activo de Educación Infantil y Primaria, y de obtener información relativa a los estudiantes de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil; se contó con la técnica de la entrevista en profundidad, basada “en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas” (Walker, 1989, p. 113-114)

Los aspectos fundamentales en la realización de entrevistas en profundidad radican en la preparación a través de la confección de un guion y la selección adecuada de los sujetos a entrevistar. Por este motivo, con anterioridad a la realización de las entrevistas abiertas a los maestros de Primaria e Infantil y estudiantes universitarios de Magisterio, se elaboraron unos guiones para orientar las entrevistas hacia los intereses de la investigación y el objeto de estudio de la atención a la diversidad del alumnado.

Para la elaboración y realización de los guiones de entrevista, se prepararon las temáticas a tratar con los entrevistados, sin incluir preguntas únicas y cerradas. A partir de estas temáticas, se elaboraron dos guiones de entrevista: uno para maestros de Educación Primaria e Infantil en activo y otro para los estudiantes del Grado de Magisterio. Ambos guiones de entrevista concluyeron, finalmente y como resultado de varias revisiones, en los indicados en la tabla 21.

TABLA 21. GUIONES DE ENTREVISTA A MAESTROS Y ESTUDIANTES DE GRADO

GUION DE ENTREVISTA A MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

- Formación docente: titulación, plan de estudios universitario cursado, asignaturas cursadas, formación permanente...
- Experiencia como maestro de Educación Infantil o Primaria.
- Conocimiento y significado en materia de inclusividad y de atención a la diversidad.
- Alumnado: características, descripción, indicación de cuántos pueden beneficiarse del plan de atención a la diversidad, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo...
- Prácticas llevadas a cabo para atender la diversidad en su aula.
- Necesidades para la atención a la diversidad: formativas, administrativas, educativas, sociales, en los centros...
- LOMCE: conocimiento, opinión sobre la ley en general y sobre sus consecuencias en la atención a la diversidad.

GUION DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

- Formación docente: titulación, plan de estudios universitario cursado, asignaturas cursadas, menciones, cursos...
- Experiencia como estudiante en prácticas de Educación Infantil o Primaria.
- Conocimiento y significado en materia de inclusividad y de atención a la diversidad.
- Prácticas educativas necesarias para atender la diversidad en las aulas.
- Necesidades para la atención a la diversidad: formativas, administrativas, educativas, sociales, en los centros...
- LOMCE: conocimiento, opinión sobre la ley en general y sobre sus consecuencias en la atención a la diversidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los temas relevantes a ser tratados

Tal y como puede observarse en la tabla 21, los guiones de las entrevistas incluyen temáticas que permiten conseguir información relativa a las dimensiones consideradas como relevantes en la atención a la diversidad: significados construidos, actitudes manifestadas y prácticas educativas llevadas a cabo. De este modo, la información obtenida por medio del cuestionario con la técnica de la encuesta podrá ser relacionada y conjugada con la obtenida con las entrevistas en profundidad. La dimensión de significados se puede relacionar con las temáticas de los guiones de las entrevistas en

relación a la formación docente, conocimiento en materia de inclusividad y atención a la diversidad, descripción de su alumnado y legislación educativa. La dimensión de actitudes, por su parte, se vincula, por ejemplo, con la experiencia como docente y las necesidades existentes para atender a la diversidad. Asimismo, la dimensión de prácticas educativas se relaciona de manera directa con el apartado de los guiones que se conceptualiza del mismo modo.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS..... 187

ÍNDICE

6.1 CUESTIONARIO DIRIGIDO A MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	187
6.1.1 Perfil de la muestra: Estadística descriptiva.	189
6.1.2 Análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros de Educación Primaria e Infantil ante la diversidad y la inclusividad educativa	192
6.1.2.1 Análisis de las respuestas a las preguntas de respuesta libre	193
6.1.2.2 Análisis de las respuestas a los ítems cerrados del cuestionario....	194
6.1.2.3 Análisis de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria.....	194
6.1.3 Relación entre el año de titulación de los maestros de Educación Infantil y Primaria y, sus significados, actitudes y prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad.....	208
6.1.3.1 Análisis bivariante entre las respuestas a las preguntas de respuesta libre del cuestionario y el año de obtención del título de maestro.....	209
6.1.3.2 Relación entre el año de obtención del título de maestro y las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria	218
6.1.3.3 Relación bivariante entre variables continuas y el año de obtención de la titulación de Magisterio	237
6.1.3.4 Variables continuas: tablas de contingencia, diferencia de medias, desviación típica y análisis de la varianza.	243

6.2 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A MAESTROS Y ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL	390
6.2.1 Fichas de las entrevistas realizadas	392
6.2.1.1 Maestros de Educación Infantil	392
6.2.1.2 Maestros de Educación Primaria	394
6.2.1.3 Estudiantes de Grado en Educación Primaria o Infantil	396
6.2.2 Análisis de las entrevistas	399
6.2.2.1 Categorización y codificación de los datos	399
6.2.2.2 Análisis de las respuestas de los entrevistados	402

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

Con la conclusión de la fase de recogida de información, comienza el período de análisis de los datos obtenidos que se recoge en este capítulo. Constituye una fase compleja, decisiva y crucial en la investigación, tal y como refleja Albert (2006, p. 182):

El tratamiento y análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo el cúmulo de materiales informativos procedentes de diversas formas.

Con el afán de ofrecer una mayor y mejor claridad en la presentación de los datos, distinguimos, por un lado, el análisis de los cuestionarios, y, por otro, el de las entrevistas en profundidad, con una combinación de análisis cuantitativo y cualitativo.

6.1 CUESTIONARIO DIRIGIDO A MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

El análisis de una encuesta sigue un proceso secuencial que implica la recogida de la máxima información posible de los datos obtenidos, en referencia a las preguntas y objetivos que orientan la investigación. La fase analítica comprende, tanto la preparación de los datos para su posterior análisis, como el análisis en sí. Por lo tanto, cuenta con unas fases preparatorias de edición, codificación y grabación de los datos, para que puedan ser

analizados con posterioridad (Gil, 2003; Cea D' Ancona, 2004). En el análisis pertinente de los datos obtenidos a través de un cuestionario, es necesario seguir una serie de recomendaciones, como indican Bernardo y Calderero (2000), entre las que se encuentran las siguientes cuestiones: examinar adecuadamente los cuestionarios recibidos para observar posibles incorrecciones; codificar las respuestas con cuidado; tabular las frecuencias y los porcentajes; y, realizar los análisis que procedan.

Una vez fueron revisados todos los cuestionarios, con el objetivo de comprobar su correcta cumplimentación por parte de los maestros participantes en la investigación, se obtuvieron un total de 253 cuestionarios válidos. Los datos obtenidos fueron incluidos en el programa Microsoft Excel ©, que se utilizó para su tratamiento y análisis posterior, con la ayuda del complemento EZAnalyze ©.

Teniendo presente el objeto de nuestra investigación y los objetivos perseguidos, en este apartado se incluye:

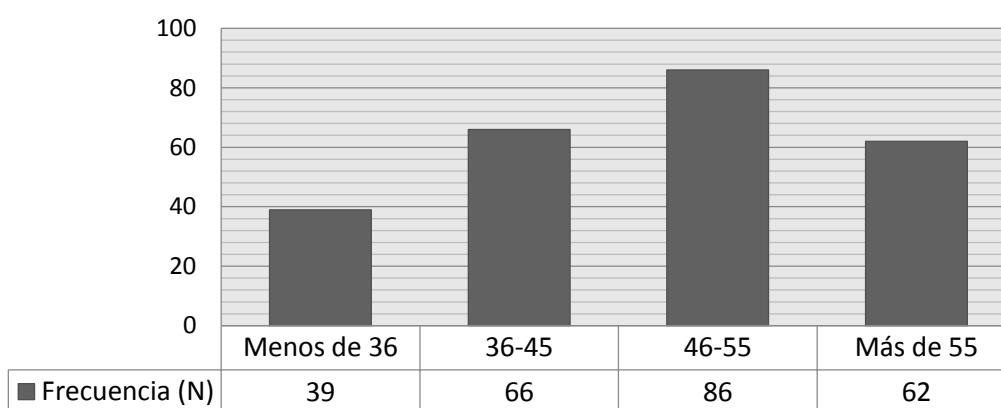
- El perfil de la muestra por medio de estadísticos descriptivos.
- El análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros en activo de Educación Primaria e Infantil, en relación a la atención a la diversidad del alumnado y la educación inclusiva.
- La relación entre el año de obtención de la titulación en Magisterio y los significados, actitudes y prácticas para atender a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque de inclusividad.

6.1.1 Perfil de la muestra: Estadística descriptiva.

El análisis estadístico de los datos de la encuesta, realizado en primer lugar, tiene por objeto conocer las características de la muestra de maestros en activo alcanzada (N=253)

En cuanto a la edad, como se aprecia en la gráfica 1, más de la mitad de la muestra de maestros encuestados, el 58,5%, tiene más de 45 años, con 148 maestros encuestados, siendo los maestros con edades comprendidas entre los 46 y 55 años los que presentan un mayor porcentaje en la muestra (33,99%). Los maestros de Educación Infantil y Primaria que menos aparecen en la muestra, treinta y nueve, son los que tienen menos de 36 años (15,42%). El 26,09% de la muestra, sesenta y seis maestros, está compuesto por aquellos situados en la franja de edad de entre 36 y 45 años. Esto nos indica que casi tres de cada cinco maestros encuestados tienen más de 45 años, por lo que, seguramente, en su mayoría, se titularon en Magisterio cursando los Planes Experimentales.

GRÁFICA 1. EDAD DEL LOS MAESTROS DE LA MUESTRA



En relación a la especialidad de los maestros participantes en la encuesta el 51,8% son tutores en la etapa de Educación Primaria y el 48,2% lo son en Educación Infantil, como se indica en la tabla 22. Puede observarse que ambas especialidades están representadas en términos similares en la muestra obtenida y que podrán realizarse

comparaciones entre las informaciones proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil.

TABLA 22. ESPECIALIDAD DE LOS MAESTROS DE LA MUESTRA

ESPECIALIDAD	N	PORCENTAJE
Educación Primaria	131	51,78%
Educación Infantil	122	48,22%

Centrándonos en la titulación universitaria, a partir de lo recogido en la tabla 23, podemos indicar que todos los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados que componen la muestra son diplomados y/o graduados, aunque el 42% de los participantes cuenta con una Licenciatura universitaria y/o estudios de Máster, entre los que destacan las titulaciones en Psicología, en Ciencias de la Educación, Máster en Estudios Avanzados en Educación Primaria o Infantil o Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria .

TABLA 23. TITULACIÓN DE LOS MAESTROS DE LA MUESTRA

TITULACIÓN	N	PORCENTAJE
Diplomados y/o Graduados	147	58,10%
Licenciados y/o máster	106	41,90%

Debido al objeto de nuestra investigación, en la que queremos buscar la posible relación entre la formación inicial de los maestros de Educación Primaria e Infantil y sus significados, actitudes y prácticas en relación con la atención a la diversidad en un entorno inclusivo, es importante conocer el año en que los maestros obtienen su titulación. Dicho dato nos proporciona información sobre el momento educativo en que se formaron y la concepción sobre la atención a la diversidad existente en este, así como del plan de estudios cursado y de la legislación educativa vigente.

TABLA 24. AÑO DE TITULACIÓN DE MAESTROS DE LA MUESTRA

AÑO DE TITULACIÓN	N	PORCENTAJE
Antes de 1981	32	12,65%
1981-1990	80	31,62%
1991-2000	60	23,72%
2001-2010	69	27,27%
Después de 2010	12	4,74%
Total general	253	100%

En base a los resultados obtenidos, recogidos en la tabla 24, el 44,27% de la muestra de docentes encuestados han obtenido su titulación en Magisterio con anterioridad a 1991, año en el que existe un cambio en la formación inicial, y por lo tanto, cursaron los Planes Experimentales. Casi un tercio de los maestros de Educación Infantil y Primaria participantes en la encuesta (31,62%) obtuvieron su titulación en la década de los ochenta, y un 23,72%, en la década de los noventa, formándose, en general, con el Plan de Estudios de 1991. El 51% de los maestros participantes en la encuesta obtuvieron su titulación entre el año 1991 y el año 2010. Por último, cabe destacar que, únicamente, un 4,74% de la muestra ha obtenido el título en Magisterio después del año 2010.

TABLA 25. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DE MAESTROS DE LA MUESTRA

AÑOS DE EXPERIENCIA	N	PORCENTAJE
Menos de 11 años	78	30,83%
11-20 años	73	28,85%
21-30 años	62	24,51%
Más de 30 años	40	15,81%

Por último, en cuanto a la experiencia docente (tabla 25), dos de cada cinco maestros encuestados de la muestra cuentan con más de 20 años de experiencia docente, siendo un 24,51% el porcentaje de participantes con una experiencia docente entre 21 y

30 años, y un 15,81% que cuenta con más de 30 años de experiencia en las aulas. El 59,68% de los maestros encuestados tienen menos de 20 años de experiencia, siendo un 28,85% el porcentaje de participantes con una experiencia docente entre 11 y 20 años. Por último, los maestros con 10 o menos años de experiencia docente componen el 30,83% de la muestra de maestros obtenida en la investigación.

6.1.2 Análisis de los significados, actitudes y prácticas educativas de los maestros de Educación Primaria e Infantil ante la diversidad y la inclusividad educativa

En este apartado, se recogen, desde un enfoque general, las afirmaciones proporcionadas por los 253 maestros de Infantil y Primaria que fueron encuestados en nuestra recogida de información. Con el propósito de conseguir una mayor claridad en los datos presentados, se llevará a cabo un análisis de la información obtenida en base a tres aspectos que se indican a continuación:

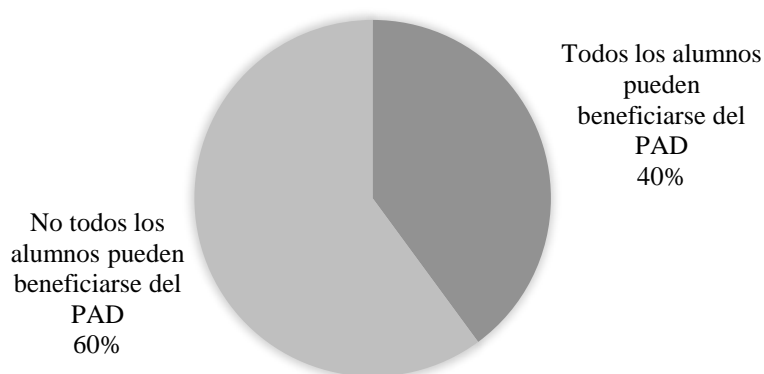
- Respuestas proporcionadas a las preguntas de respuesta libre del cuestionario.
- Puntuaciones obtenidas en el cuestionario: a nivel general y en cada una de las tres dimensiones (significados, actitudes y prácticas educativas)
- Respuestas a los 48 ítems cerrados del cuestionario, con cuatro posibilidades de respuesta: muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), de acuerdo (A) y muy de acuerdo (MA).

6.1.2.1 Análisis de las respuestas a las preguntas de respuesta libre

En este apartado se analizará la información obtenida con el cuestionario en relación a las preguntas que implicaban una respuesta libre por parte de los maestros de Educación Infantil y Primaria.

A la pregunta: *¿Cuántos alumnos de su clase considera que pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad?*, únicamente el 39,9% contestó que todos sus alumnos pueden beneficiarse del plan de Atención a la Diversidad, mostrando que un 60,1% de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, no considera que la atención a la diversidad implique a todo el alumnado (gráfica 2). Esto resalta que seis de cada diez maestros encuestados no considera que la atención a la diversidad implique a todo el alumnado, hecho que muestra un significado de la atención a la diversidad que no se relaciona con el enfoque inclusivo.

GRÁFICA 2. ALUMNADO QUE PUEDE BENEFICIARSE DEL PAD



En cuanto a la pregunta: *¿Considera que alguno de sus alumnos debería precisar de atención específica por necesidades educativas?*, un 87% responde afirmativamente, manifestando un conocimiento sobre las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado (tabla 26)

TABLA 26. ACNEAE EN LAS AULAS

ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO	Frecuencia (N)	Porcentaje
Presente en sus aulas	220	87%
No presente en sus aulas	33	13%

6.1.2.2 Análisis de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria

En este apartado se analizan las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria en el cuestionario. A través de la construcción de la escala Likert, con cuatro opciones de respuesta, y 48 ítems, podemos confeccionar una escala de puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, en la que el menor valor posible es 48 puntos, y el máximo valor posible es 192. Además, de igual manera, pueden valorarse las puntuaciones obtenidas por los participantes de la muestra, en referencia a las tres dimensiones del cuestionario. En la dimensión de significados contruidos por los docentes hacia la inclusividad y la diversidad, la escala de puntuaciones oscila entre los 18 y 72 puntos, en la dimensión actitudinal para atender a la diversidad en un entorno inclusivo, entre los 14 y 56 puntos; y en la dimensión de las prácticas educativas para atender a la diversidad, entre los 16 y 64 puntos.

La información sobre las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados se recoge en la tabla 38. La puntuación media obtenida en el cuestionario es de 140,40 puntos, en un rango que oscila entre el valor 112 y el valor 170. En cuanto a los significados contruidos hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, la media de las puntuaciones obtenidas por los participantes es de 50,63 puntos, en un rango oscilante entre 42 y 64 puntos. La media de las puntuaciones en la dimensión de las actitudes es de 39,21 puntos, dentro de un rango que oscila entre

los valores 29 y 48. Por último, la puntuación media obtenida por los encuestados en la dimensión de las prácticas educativas para atender a la diversidad es de 50,56 puntos, existiendo un valor mínimo de 38 y un valor máximo de 63.

TABLA 27. PUNTUACIONES DE LA MUESTRA EN EL CUESTIONARIO

	Puntuación Total	Puntuación D1: Significados	Puntuación D2: Actitudes	Puntuación D3: Prácticas
Media	140,40	50,63	39,21	50,56
Mediana	140	51	39	50
Rango	58	22	19	25
Valor Mínimo	112	42	29	38
Valor Máximo	170	64	48	63

Esto nos está indicando que, a nivel general, el valor mínimo de puntaje obtenido en el cuestionario ha sido de 112; dato que se haya muy separado del valor mínimo posible de obtener (48) y que correspondería a un perfil docente vinculado a un enfoque desvinculado de la inclusión educativa para atender a la diversidad de todo el alumnado. Sin embargo, 170 corresponde al valor máximo de puntaje que se ha obtenido en el cuestionario, a nivel general, mientras que el valor máximo posible de obtener es de 22 puntos más; correspondiendo a un perfil docente en relación a la atención a la diversidad desde un enfoque de inclusividad. Estos datos ponen de manifiesto que, si bien los maestros de Infantil y Primaria presentan un perfil docente que puede relacionarse con la atención a la diversidad del alumnado, aún se encuentra lejos de corresponder a un perfil de docente que ajusta el proceso de enseñanza y aprendizaje a la singularidad del conocer de todos sus alumnas y alumnos.

Si nos centramos en las diferentes dimensiones que hemos destacado en la investigación como relevantes en la atención a la diversidad de todo el alumnado

(significados, actitudes y prácticas educativas llevadas a cabo), los resultados de los puntajes en cada una de ellas nos arrojan deducciones similares. El valor mínimo que se ha obtenido en los puntos de las dimensiones de significados y actitudes se encuentran muy lejos del valor mínimo posible de obtener, pero también existe separación entre el valor máximo obtenido y el posible de obtener.

6.1.2.3 Análisis de las respuestas a los ítems cerrados del cuestionario

Tras presentar los datos relativos a las puntuaciones obtenidas en el cuestionario por los maestros encuestados, en este apartado se analizará, de una manera más pormenorizada, la información obtenida mediante las respuestas proporcionadas por parte de los maestros de Educación Infantil y Primaria en relación a los ítems cerrados del cuestionario.

El cuestionario fue elaborado en base a tres dimensiones a estudiar, en referencia a la atención a la diversidad y la escuela inclusiva. Dichas dimensiones corresponden a los significados de los maestros de Educación Infantil y Primaria, las actitudes manifestadas por docentes y las prácticas educativas llevadas a cabo. A fin de concretar el análisis de la información, se muestran, a través de porcentajes, las respuestas obtenidas en base a dichas dimensiones, y sus correspondientes temáticas. Se ofrece esta información en base a las cuatro posibilidades de respuesta del cuestionario: muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), de acuerdo (A) y muy de acuerdo (MA)

a) Dimensión de significados.

En la dimensión relacionada con los significados contruidos por los maestros de Educación Primaria e Infantil, podemos encontrar tres temáticas diferenciadas: atención a la diversidad, educación inclusiva, y recursos para atender a la diversidad. Las respuestas, en términos porcentuales, de los encuestados en la escala Likert sobre cuestiones relacionadas con la dimensión de los significados se recogen en base a las posibles respuestas ofrecidas en el cuestionario: muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), de acuerdo (A) y muy de acuerdo (MA)

En referencia a los ítems que recogen los significados de los docentes en relación a la atención a la diversidad , recogidos en la tabla 27, las respuestas obtenidas reflejan que casi todos los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados (96%) consideran que la diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales; sin embargo, al mismo tiempo, un 44% de los encuestados piensa que la diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.

TABLA 28. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

<i>Temática: Atención a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.	3	1	38	58
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.	31	25	22	22
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.	10	25	31	34
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.	60	34	5	1
5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	38	38	18	6
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	55	34	9	2

Por otro lado, el 94% de los encuestados se muestran en contra de la afirmación del ítem 1: *La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto*; aunque un 24% de los maestros participantes, piensa que la atención a la diversidad se encuentra relacionada únicamente con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Claramente, de estas cifras puede deducirse que los maestros de Educación Primaria e Infantil valoran positivamente la diversidad del alumnado como elemento enriquecedor; sin embargo, manifiestan unos conocimientos contruidos en relación a su atención que se encuentran lejos del enfoque inclusivo que implica a todos y cada uno de los alumnos y alumnas, entendiendo que la escuela a de adaptarse a la singular manera de formar conocimiento de cada individuo.

Por otro lado, en cuanto a los ítems que recogen información sobre los significados de los maestros de Educación Primaria e Infantil hacia la educación inclusiva (tabla 28), las respuestas obtenidas reflejan que un 78% piensa que la calidad educativa se encuentra relacionada con la inclusividad, así como un 88% indica que la escuela debe adaptarse a la singularidad de los alumnos de forma completa. Sin embargo, un 49% de los maestros considera que los ACNEE no deben incluirse en el sistema educativo ordinario, así como un 41% de los encuestados considera que *hablar de inclusión es lo mismo que hablar de integración educativa*, y un 43% piensa que la inclusividad no garantiza el éxito educativo.

TABLA 29. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

<i>Temática: Educación inclusiva</i>	MD	D	A	MA
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.	1	11	45	43
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.	9	34	36	21
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.	2	20	50	28
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.	27	32	28	13
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.	1	6	57	36
12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.	13	38	46	3
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben incluirse en el sistema ordinario.	35	14	41	10

Estos datos, nuevamente, nos reflejan un significado construido por los docentes que no corresponde con la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo en el que las escuelas incluyen a todos los alumnos y alumnas, pues con todos y todas se forma la escuela. Se manifiesta un erróneo concepto epistemológico en relación a la atención a la diversidad al vincular la integración con la inclusión educativa, creyendo en la necesidad de que la escuela se adapte a la singularidad del alumnado, pero identificando este hecho con la integración.

Por último, en referencia a aquellos ítems destinados a obtener información sobre los significados de los docentes, como se aprecia en la tabla 29, hacia los recursos para la atención a la diversidad, podemos indicar que un 93% de los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados considera que las escuelas no cuentan con los recursos necesarios para atender a la diversidad de todos los alumnos, estando de acuerdo en un 71%, con el ítem 26: *los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo*. Un 78% de los encuestados considera necesario un aumento importante del presupuesto económico para que la atención a la

diversidad funcione. Por otro lado, un 82% piensa que los maestros no cuentan con la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todo el alumnado, aunque dos de cada cinco encuestados considera suficiente la preparación docente para ejercer su profesión en aulas inclusivas (40%)

TABLA 30. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

<i>Temática: Recursos para atender a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.	52	41	7	0
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.	4	25	49	22
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.	1	21	35	43
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.	8	32	50	9
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.	41	41	8	10

De forma clara, podemos deducir de estas cifras que los maestros de las etapas de Primaria e Infantil manifiestan no identificar el papel fundamental que ellos mismos tienen para el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad de todo el alumnado, indicando falta de recursos en los centros o identificando a los profesores de apoyo o especialistas como la piedra angular del proceso. Asimismo, los docentes indican la poca o baja formación con la que cuenta el profesorado para atender a la singular forma de conocer de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

b) Dimensión de actitudes.

En la dimensión relacionada con las actitudes manifestadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil, podemos encontrar cinco temáticas diferenciadas: creencias hacia la diversidad; rechazo a la educación segregada; capacitación para atender a la diversidad; colaboración docente; y papel asumido. Las respuestas ofrecidas por los encuestados en la dimensión actitudinal del cuestionario, se recogen en términos porcentuales, en base a las posibilidades de respuesta que se ofrecen en el cuestionario: muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), de acuerdo (A) y muy de acuerdo (MA)

En cuanto a las respuestas obtenidas en el ámbito de creencias hacia la diversidad (tabla 30), el 97% de los maestros encuestados considera que la participación de todo el alumnado es importante para el aprendizaje, sin embargo un 23% se muestra de acuerdo con el ítem 9: *El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.*

TABLA 31. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD

<i>Temática: Creencias hacia la diversidad</i>	MD	D	A	MA
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.	1	2	23	74
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.	31	46	21	2

Estos datos nos muestran que los maestros de Educación Primaria e Infantil valoran la importancia que presenta la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que conciben las dificultades de los alumnos y alumnas como obstáculos a la hora de atender a la diversidad de todo el alumnado.

En cuanto a los datos recogidos en la tabla 31, en relación a la actitud manifestada hacia la educación segregada, un 76% de los maestros participantes en la investigación,

no considera que el trabajo con alumnado homogéneo sea garantía de eficacia educativa. En relación al ítem 24: *Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario*, un 60% de los encuestados se muestra de acuerdo con la afirmación.

TABLA 32. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA

<i>Temática: Rechazo a la educación segregada</i>	MD	D	A	MA
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.	30	46	19	5
24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.	6	34	47	13

Visiblemente, los datos nos muestran que, pese a que los docentes de las etapas de Primaria e Infantil indican que trabajar con un alumnado que se presenta homogéneo no garantiza la eficacia educativa; un alto porcentaje manifiesta la necesidad de que existan diferencias en relación al currículo denominado como ordinario según las necesidades de los alumnos, hecho que se confronta con el desarrollo de escuelas inclusivas que abogan por un currículo accesible a todo el alumnado desde sus características, necesidades, singularidades e intereses.

En referencia a las actitudes manifestadas por los maestros hacia la propia capacitación docente para atender a la diversidad, los resultados obtenidos, y expresados en la tabla 32, reflejan que un 74% se siente preparado para tener ACNEE en sus aulas, aunque un 59% indica que su formación no es suficiente para poder atender a las necesidades de todos sus alumnos. Ante el ítem 40: *La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares*, un 42% se muestra de acuerdo con dicha afirmación.

TABLA 33. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

<i>Temática: Capacitación para atender a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.	6	20	57	17
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.	13	45	31	11
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.	14	27	49	10

A tenor de los datos, podemos indicar que en general los maestros se sienten preparados para contar en sus aulas con alumnos con necesidades educativas, sin embargo no creen que tengan la formación suficiente o, en cierta medida, que sus prácticas educativas hayan de cambiar para atender a la diversidad de todo el alumnado.

TABLA 34. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE

<i>Temática: Colaboración docente</i>	MD	D	A	MA
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.	3	5	47	45
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.	6	48	41	5
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.	8	32	39	21
17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	8	22	39	31

Por otro lado, en referencia a la actitud hacia la colaboración docente para atender a la diversidad (tabla 33), un 46% de los encuestados se muestra de acuerdo con el ítem 34: *En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes*, aunque un 60% piensa que existe una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Además, prácticamente la gran mayoría de los maestros de Educación Infantil y Primaria participantes en la encuesta (92%), piensa que para favorecer la

implantación de un sistema que atienda a la diversidad de todo el alumnado, es necesario que se abra un debate entre los maestros.

Los datos nos muestran, de forma clara, que pese a que los maestros de Infantil y Primaria consideran imprescindible y necesario el debate y diálogo entre los docentes para favorecer el desarrollo inclusivo de la atención a la diversidad; un alto porcentaje cree que existe dificultad para trabajar de forma coordinada y en equipo en los claustros.

Por último, en cuanto al papel que asumen los docentes en la atención a la diversidad de todo el alumnado, un 75% de los maestros de Educación Infantil y Primaria participantes en la investigación, considera que realizar Adaptaciones Curriculares Individuales supone un trabajo extra para los docentes; pese a que un 73% considera que tiene una responsabilidad total en la atención a la singularidad y las necesidades de su alumnado (tabla 34)

TABLA 35. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO

<i>Temática: Papel asumido</i>	MD	D	A	MA
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.	10	15	46	29
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.	0	16	52	32
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.	5	22	44	29

De forma visible, de estos datos se puede deducir que los maestros de Primaria e Infantil se consideran responsables de la atención a la singular manera de formar conocimiento de su alumnado; sin embargo, evidencia una consideración de las Adaptaciones Curriculares Individuales como un trabajo extra, cuando estas son una herramienta para atender a la diversidad actualmente y, por lo tanto, responsabilidad de los docentes.

c) Dimensión de prácticas educativas.

En la dimensión relacionada con las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de Educación Infantil, podemos encontrar tres temáticas diferentes: metodología inclusiva, materiales diversos y colaboración y cooperación de la comunidad educativa. Las respuestas ofrecidas por los encuestados en dicha dimensión del cuestionario, expresadas en términos de porcentaje, se indican en base a las posibilidades de respuesta que se ofrecen en el cuestionario: muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), de acuerdo (A) y muy de acuerdo (MA)

TABLA 36. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

<i>Temática: Metodología inclusiva</i>	MD	D	A	MA
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.	1	11	68	20
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	0	4	48	48
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.	1	11	48	40
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.	0	1	54	45
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.	0	7	49	44
20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.	0	8	54	38
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.	0	12	57	31

En cuanto a la metodología inclusiva, como puede observarse en la tabla 35, casi todos los maestros encuestados manifiestan elaborar su programación de aula en base a los distintos ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de sus alumnos (88%), y el 96% tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de evaluar. El 99% de los participantes permite que haya en sus aulas distintos ritmos para que sus alumnos puedan completar las tareas, así como realizan adaptaciones para que puedan participar todos los estudiantes (92%). Sin embargo, un 12% no prevé, en el desarrollo de las unidades

didácticas, el trabajo de sus alumnos de manera individual, en pareja, en grupos y con toda la clase; así como un 7% de los encuestados indica no proporcionar oportunidades para que los alumnos trabajen entre ellos.

De lo anterior, puede apreciarse con claridad que los maestros de Primaria e Infantil indican programar y evaluar teniendo en cuenta la diversidad de sus alumnos y alumnas, aunque uno de cada diez no tiene en cuenta la importancia de contar con diferentes agrupamientos en el aula que favorecen la relación y participación del alumnado, siendo partícipe de su relevante papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En referencia a los materiales utilizados, información que queda recabada en la tabla 36, un 91% de los participantes en la investigación indica distribuir los recursos didácticos según las necesidades concretas de los alumnos, y un 94% proporciona recursos complementarios o alternativos que permiten el acceso de todo el alumnado a las diversas tareas propuestas. Sin embargo, un 17% manifiesta que los materiales curriculares utilizados no reflejan los entornos y experiencias de todos sus alumnos.

TABLA 37. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS

<i>Temática: Materiales diversos</i>	MD	D	A	MA
16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.	1	8	64	27
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.	0	6	68	26
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.	0	17	65	18

Por último, en la tabla 37 se recoge la información relativa a las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de Infantil y Primaria para la colaboración y cooperación de la comunidad educativa.

TABLA 38. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

<i>Temática: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa</i>	MD	D	A	MA
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.	6	17	57	20
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).	0	11	54	58
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.	2	15	71	11
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.	4	26	56	14
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.	4	23	53	20
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.	2	6	57	35

En base a lo anterior, cuanto a las prácticas educativas para la colaboración y cooperación de la comunidad educativa en la educación inclusiva, se observa que un 77% se muestra de acuerdo con el ítem 37: *En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado*, y un 82% manifiesta involucrar al profesorado de apoyo en la programación de aula y sus oportunas revisiones. En cuanto a los recursos de la familia y la localidad, el 73% de los encuestados, indica utilizarlos de manera habitual en el apoyo del aprendizaje. Sin embargo, un 11% indica no utilizar de manera sistemática y regular distintos métodos de aprendizaje colaborativo, como la tutoría entre iguales, el trabajo de investigación, la enseñanza recíproca o los grupos interactivos, entre otros. Así mismo, un 8% se muestra en desacuerdo con el ítem 39: *Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas* (tabla 37)

Todo lo anterior está evidenciando que los maestros de Infantil y Primaria manifiestan unas prácticas educativas, de forma general, que pretender atender a la diversidad de todo el alumnado; sin embargo, a la hora de desarrollar escuelas inclusivas y comunidades de aprendizaje en los que la participación de toda la comunidad educativa resalta como uno de los ejes principales, las prácticas educativas de los docentes aún se encuentran en el camino de alcanzar cotas que se relacionen con un enfoque de inclusividad educativa de atención a la singularidad de cada individuo, proporcionando el adecuado ajuste en el proceso de enseñanza y aprendizaje que favorezca el desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

6.1.3 Relación entre el año de titulación de los maestros de Educación Infantil y Primaria y, sus significados, actitudes y prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad

En este apartado se analizarán las respuestas ofrecidas por los 253 maestros de Educación Primaria e Infantil participantes en la encuesta, en función del año de titulación en Magisterio.

El objeto de la realización de este análisis es describir las posibles similitudes o diferencias que existen entre los maestros de Primaria e Infantil en referencia a sus significados, actitudes y prácticas educativas hacia la atención a la diversidad y la inclusividad, en cuanto a la variable influyente, relacionada con su formación inicial, resaltada e indicada como factor fundamental en diversos estudios, como indicamos con anterioridad.

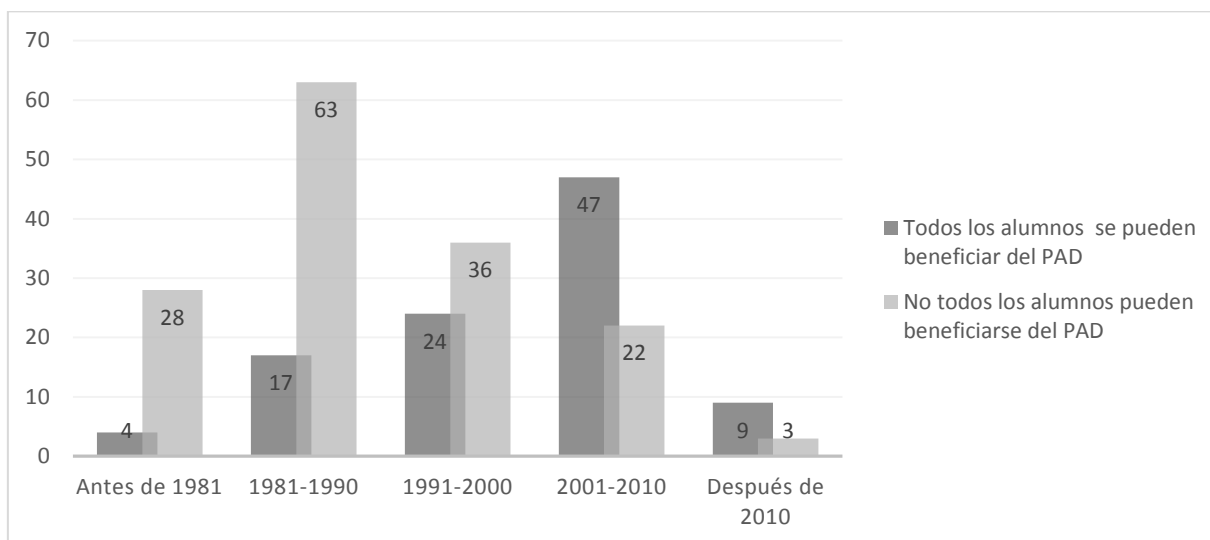
6.1.3.1 Análisis bivariante entre las respuestas a las preguntas de respuesta libre del cuestionario y el año de obtención del título de maestro

En el cuestionario, como bien se indicó con anterioridad, aparecen preguntas de respuesta libre que versan en torno a la atención a la diversidad. Por un lado, analizamos las respuestas ofrecidas por los docentes de Primaria e Infantil encuestados a la pregunta: *¿Cuántos alumnos de su clase considera que pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad?* Asimismo, por otro lado, se analizan las razones que ofrecen los maestros de Infantil y Primaria ante la consideración que ofrecen.

Con el objetivo de conocer las diferencias entre las respuestas de los maestros encuestados, en función del año en el que se ha obtenido la titulación de Magisterio, se comparan los datos obtenidos con el cuestionario.

En la gráfica 3 se recoge, en función de la formación inicial, el número de maestros encuestados que consideran, o que no consideran, que todos sus alumnos y alumnas pueden verse beneficiados por el Plan de Atención a la Diversidad. De los datos se observan diferencias en las consideraciones que tienen los maestros de Educación Primaria e Infantil respecto a quiénes se dirige la atención a la diversidad, según el año de titulación en Magisterio. Puede verse como la mayoría de los titulados antes del año 2001 considera que no todo su alumnado puede beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad, en comparación con la mayoría de los maestros de Infantil y Primaria titulados con posterioridad que consideran lo contrario.

GRÁFICA 3. AÑO DE OBTENCIÓN DE TITULACIÓN Y PAD



A fin de poder realizar un análisis más detallado, se recogen en la tabla 39 los datos porcentuales de las respuestas de los maestros encuestados en este apartado del cuestionario.

TABLA 39. AÑO DE TITULACIÓN Y PAD

Año titulación	Todos los alumnos se pueden beneficiar del PAD		No todos los alumnos se pueden beneficiar del PAD	
	N	%	N	%
<i>Antes de 1981</i>	4	12,50%	28	87,50%
<i>1981-1990</i>	17	21,25%	63	78,75%
<i>1991-2000</i>	24	40%	36	60%
<i>2000-2010</i>	47	68,11%	22	31,89%
<i>Después 2010</i>	9	75%	3	25%

De este modo, puede indicarse que el 69% de los maestros de Educación Infantil y Primaria que han participado en la investigación, que obtuvieron su título después del año 2000, consideran que todos sus alumnos pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad, llegando al 75% en los titulados después de 2010. En contraposición, el 88% de los maestros titulados en 1980 o con anterioridad, no consideran que la totalidad de su alumnado pueda beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad. Coinciden con estos

el 79% de los docentes encuestados que obtuvieron su titulación en Magisterio entre los años 1981 y 1990. Dicha cifra desciende hasta el 60% cuando se trata de los participantes titulados entre los años 1991 y 2000.

De los datos obtenidos, puede deducirse de forma clara que la mayoría de los maestros de Primaria e Infantil titulados a partir del año 2001 considera que la atención a la diversidad implica a todo el alumnado al considerar que todos los alumnos y alumnas se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Sin embargo, los maestros que obtuvieron su titulación en Magisterio con anterioridad consideran lo contrario, manifestando un significado de la atención a la diversidad alejado del enfoque inclusivo.

TABLA 40. PRUEBA DE CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO DE TITULACIÓN / PAD)

Año titulación	Todos los alumnos pueden beneficiarse del PAD	No todos los alumnos pueden beneficiarse del PAD	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	4	28	32	10,032
<i>Esperados</i>	<i>12,775</i>	<i>19,225</i>		
1981-1990	17	63	80	11,628
<i>Esperados</i>	<i>31,937</i>	<i>48,063</i>		
1991-2000	24	36	60	0,000
<i>Esperados</i>	<i>23,953</i>	<i>36,047</i>		
2000-2010	47	22	69	22,870
<i>Esperados</i>	<i>27,545</i>	<i>41,455</i>		
Después 2010	9	3	12	6,157
<i>Esperados</i>	<i>4,791</i>	<i>7,209</i>		
Total	101	152	253	Total de Chi Cuadrada: 50,687
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola</i>			<i>GL</i>	<i>4</i>
			<i>P</i>	<i>0.000</i>

A fin de analizar la posible relación significativa entre el año de titulación de los maestros encuestados y el significado construido que manifiestan en relación a la atención

a la diversidad, se realiza el test de Chi-Cuadrado (X^2). Este se obtiene a partir “de la comparación entre las frecuencias observadas (en la muestra) y aquellas que cabría esperar en caso de inexistencia de relación entre las variables” (Cea D’ Ancona, 2001, p. 335). El resultado de la prueba de Chi-Cuadrado en las frecuencias observadas, como se refleja en la tabla 40, es significativo aplicando la prueba de una cola, para $GL=4$ y $p=0.000$. De este modo, puede indicarse que existe una relación significativa entre el año de obtención de la titulación de Magisterio y el significado de los maestros de Educación Infantil y Primaria sobre la atención a la diversidad, y sobre a quién se dirige e implica.

Asimismo, se realiza un análisis de la varianza de las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados en relación al hecho de si la totalidad de sus alumnas y alumnos pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad. Se realizó la prueba ANOVA de un factor, dado que “este tipo de análisis permite conocer el efecto que produce sobre la variable dependiente (cuantitativa), la o las variables independientes” (Casero, 2006, p. 175). El ANOVA permite calcular la variación de las medias de las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, así como estimar la variación natural de la población, para proceder a compararlas, y determinar si las diferencias que puedan existir son fruto del azar o no (Guisande et al., 2006)

TABLA 41. ANOVA DE UN FACTOR (AÑO DE TITULACIÓN / PAD)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	12,157	4,000	3,039	15,533
Dentro de Grupos	48,523	248,000	0,196	
Total	60,680			
	P	0,000		

Tras realizar la prueba ANOVA de un factor para la significación sobre a quién o quiénes se dirige la atención a la diversidad, los resultados mostraron que al menos dos de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, según el año de obtención del título, diferían significativamente (tabla 41)

TABLA 42. DIFERENCIA DE SIGNIFICACIÓN SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

<i>Comparación</i>	<i>Diferencia de las Medias</i>	<i>T-valor</i>	<i>P - Sin ajustar</i>	<i>P - Bonferroni</i>
<i>G1 y G2</i>	0,087	1,068	0,288	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,275	2,817	0,006	0,060
<i>G1 y G4</i>	0,556	6,018	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	0,625	4,990	0,000	0,000
<i>G2 y G3</i>	0,188	2,447	0,016	0,157
<i>G2 y G4</i>	0,469	6,493	0,000	0,000
<i>G2 y G5</i>	0,538	4,165	0,000	0,001
<i>G3 y G4</i>	0,281	3,311	0,001	0,012
<i>G3 y G5</i>	0,350	2,269	0,026	0,263
<i>G4 y G5</i>	0,069	0,471	0,639	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

En la tabla 42 puede observarse la diferenciación significativa entre los significados y conocimientos construidos por los maestros encuestados a quiénes implica la atención a la diversidad, según el año de obtención de la titulación de Magisterio. De este modo, los maestros titulados en 1980 o con anterioridad (G1), aquellos titulados en la década de los ochenta (G2) y los titulados entre el año 1991 y el año 2000 (G3), difieren de manera significativa en su concepción sobre la atención a la diversidad de todo el alumnado, en contraposición con los maestros encuestados titulados después del 2000 (G4). Del mismo modo ocurre con los titulados después del año 2010 (G5) en relación a otros dos grupos (G1 y G2). En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que, a un nivel determinado de significación, existen diferencias significativas entre las medias de las

respuestas proporcionadas por los grupos a la pregunta: *¿Cuántos de sus alumnos se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad?*

Claramente, de todo lo anterior, puede deducirse la relación existente entre el año en el que los maestros de Educación Primaria e Infantil obtuvieron su titulación en Magisterio y el significado construido sobre la atención a la diversidad. Los maestros que han obtenido su titulación con anterioridad parecen manifestar haber construido unos significados que se encuentran lejos del enfoque inclusivo para atender a la diversidad del conocer de todo el alumnado, en comparación con los titulados en años posteriores.

Para resaltar las razones y porqués que los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados ofrecen a la pregunta: *¿Cuántos alumnos de su clase considera que pueden beneficiarse del plan de Atención a la Diversidad?*, se detallan y analizan las respuestas de los docentes en función del año de obtención de la titulación en Magisterio. La transcripción de todas las respuestas se recogen en el Anexo VI.

Como se indicó anteriormente, el 88% de participantes titulados hasta el año 1980 no consideran que todos sus alumnos puedan beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad. Dichos encuestados indican que solamente un pequeño número de alumnos puede beneficiarse de dicho plan, debido a diferentes causas. Algunas de las respuestas ofrecidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria, y que se repiten entre los encuestados se recogen en la tabla 43.

TABLA 43. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ANTES 1981)

Respuestas de maestros titulados antes de 1981

- "Hay muchos niveles en la clase" (pese a que únicamente indica que cinco de sus alumnos se pueden beneficiar del PAD)
- "Porque su ritmo de aprendizaje es más lento que el que tiene el resto de compañeros de la clase"
- "Por necesidades educativas especiales, educación compensatoria y TDHA"
- "Por presentar dificultades de aprendizaje"
- "Por diagnóstico"
- "Reciben apoyo de Pedagogía Terapéutica actualmente"
- "Por dictamen de NEE"
- "Porque tienen necesidad por arriba o por abajo"

De la información obtenida puede indicarse que los docentes encuestados que obtuvieron el título de maestro antes de 1981 relacionan, en general, la atención a la diversidad con la atención a las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado. Así mismo, las diferencias en los ritmos de aprendizaje no se relacionan con todos y cada uno de los alumnos, con su singular forma de conocer; puesto que los encuestados reflejan, únicamente, la existencia de diferencias en el ritmo de aprendizaje de algunos alumnos concretos.

Por otro lado, tal y como se reflejó con anterioridad, el 79% de los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación en Magisterio entre los años 1981 y 1990, no consideran que todos sus alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Algunas de las respuestas que ofrecieron dichos docentes, y que se repiten entre los encuestados, quedan recogidas en la tabla 44.

TABLA 44. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ENTRE 1981 Y 1990)

Respuestas de maestros titulados entre 1981 y 1990:

- "Refuerzo educativo para subsanar problemas en la consecución del currículo"
- "Por los distintos ritmos de aprendizaje, para compensar las desigualdades sociales y familiares que presentan"
- "Por sus características individuales"
- "Porque presentan modelos de aprendizaje que necesitan un plan especial"
- "Por ser, un alumno de integración, un alumno prematuro y otro autista"
- "Por diagnóstico"
- "Por falta de recursos humanos"
- "Por las necesidades que presentan"
- "Por presentar serios problemas de atención"
- "Porque necesita ayuda"
- "Porque son alumnos con informe psicopedagógico"

De los datos obtenidos, se puede deducir que los maestros encuestados, titulados en la década de los ochenta, generalmente, relacionan la atención a la diversidad con el alumnado con necesidades educativas especiales o con el que puede categorizarse como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, realizando una asociación con las siguientes palabras: necesidades, ayuda, dificultades, problemas o informes. Esto nos pone de manifiesto una significación construida por los maestros de Primaria e Infantil titulados entre los años 1981 y 1990 que se encuentra alejada del enfoque inclusivo para atender a la diversidad del alumnado, vinculando; esencialmente, la atención a la diversidad con necesidades educativas especiales de forma generalizada.

En cuanto a los maestros de Educación Primaria e Infantil, participantes en la investigación y titulados en la década de los noventa, observamos que el 40% de estos, piensa que todos sus alumnos se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad, elevándose la cifra al 79% si hablamos de aquellos titulados después del año 2000. Este hecho pone de manifiesto un cambio progresivo en la significación docente hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado, pues únicamente el 19% de los titulados

con anterioridad a 1991 consideraba que todos sus alumnos se podían beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad.

En cuanto a los maestros encuestados que imparten docencia en las etapas de Primaria e Infantil, que obtuvieron su titulación en Magisterio entre 1991 y el año 2000; analizando sus respuestas, puede observarse un cambio en la significación presentada en relación a la atención a la diversidad y su implicación. Si bien se sigue hablando de dificultades, diagnósticos y necesidades; algunas respuestas proporcionadas comienzan a reflejar la idea de individualización del aprendizaje y de características individuales (tabla 45).

TABLA 45. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ENTRE 1991 Y 2000)

Respuestas de maestros titulados entre 1991 y 2000:

- "Necesitan alguna actuación especial, apoyo y refuerzo"
- "Por diagnóstico"
- "Por desfase curricular"
- "Por retraso madurativo"
- "Por los distintos ritmos de aprendizaje y para compensar las desigualdades sociales"
- "Porque parto de la individualidad y diversidad de cada uno de mis alumnos"
- "Por dificultades de aprendizaje"
- "Porque es una clase tremendamente diversa, muy heterogénea"
- "Porque hay muchas necesidades"
- "Por sus características individuales necesitan una atención diferente a la que se les proporciona en el aula"

Algunas de las respuestas ofrecidas por maestros titulados después del año 2000, se recogen en la tabla 46, y reflejan una significación adecuada, por parte de estos maestros de Educación Primaria e Infantil, sobre la implicación de la diversidad y la educación inclusiva, y la importancia necesaria de la educación ajustada a las necesidades, características, intereses y singularidad de todos y cada uno de los alumnos.

TABLA 46. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS DESPUÉS DEL 2000)

Respuestas de maestros titulados después del año 2000:

- "Porque parto de la individualidad y diversidad de cada uno de mis alumnos"
- "Siempre hay algo que pueda aportar beneficios a todos los alumnos"
- "Porque todos son diferentes y la educación debe partir de las características de cada alumno"
- "Porque la atención a la diversidad implica y beneficia a todo el alumnado"
- "Porque lo que ayuda a unos, nos ayuda a todos"
- "Porque no hay dos niños iguales en su proceso de aprendizaje"
- "La atención a la diversidad es un bien para todos los niños"
- "Porque todos tienen una manera diferente de aprender"
- "Porque en el aula de forma continua se llevan a cabo medidas para atender a la diversidad de todo el alumnado"
- "Porque todos los alumnos necesitan una atención individualizada"

Como se indicaba anteriormente, estos hechos nos están indicando el cambio progresivo que se produce en la significación construida por los maestros de Primaria e Infantil hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado, desde un enfoque inclusivo, según se han cursado planes de formación inicial más actuales.

6.1.3.2 Relación entre el año de obtención del título de maestro y las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria

En este apartado queremos realizar un análisis sobre la posible relación entre el año de obtención de la titulación en Magisterio y las puntuaciones obtenidas por los docentes de Primaria e Infantil en el cuestionario, de forma general y en cada una de sus dimensiones: significados, actitudes y prácticas educativas.

Con el propósito de precisar la información obtenida, se van a realizar estadísticos para analizar la significatividad en la relación entre la formación inicial recibida por parte de los maestros encuestados y las puntuaciones obtenidas por estos en el cuestionario, a partir de los 48 ítems de la escala Likert, pues como indica Cea D' Ancona (2004, p. 411),

“cuando la lectura porcentual se estima insuficiente, la tabla se complementa con estadísticos que gradúan la relación entre las variables y su significatividad, (...) cuando quiere deducirse una relación causal entre las variables”.

Los estadísticos que se van a utilizar son, en primer lugar, ANOVA de un factor, y en segundo lugar, el test de la Chi-Cuadrado (X^2). Se va a analizar la información comenzando por las puntuaciones generales en el cuestionario y continuando con las tres dimensiones que lo componen.

a) Puntuaciones generales obtenidas en el cuestionario.

En primer lugar, realizamos un análisis de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario por los maestros de Educación Primaria e Infantil participantes en la investigación.

La información sobre tales puntuaciones obtenidas por los maestros encuestados, a partir de los 48 ítems de la escala Likert, en general y en las dimensiones concretas, en función del año de obtención del título en Magisterio, la información se describe estadísticamente en la tabla 47.

TABLA 47. PUNTUACIONES Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO

		Media	Mediana	Rango	Valor mínimo	Valor máximo
1980 o antes	Total	136,23	132,5	40	112	152
	Significados	49,38	51	17	42	59
	Actitudes	37,04	37,5	15	29	44
	Prácticas	49,81	49,5	24	38	62
1981 – 1990	Total	139,28	139	37	119	156
	Significados	49,31	49	15	43	58
	Actitudes	39,01	39	14	33	47
	Prácticas	50,96	50	23	40	63
1991 – 2000	Total	140	139	32	122	154
	Significados	50,67	50	16	43	59
	Actitudes	39,73	39	14	32	46
	Prácticas	49,60	49	19	40	59
2001 – 2010	Total	146,14	144	42	128	170
	Significados	52,90	53	18	46	68
	Actitudes	40,76	40	13	35	48
	Prácticas	52,47	52	23	40	63
Después del 2010	Total	142,42	144	43	126	169
	Significados	53,17	54	17	45	62
	Actitudes	40,08	39	13	34	47
	Prácticas	49,17	47	19	43	62

Podemos observar, en la tabla 216, que el máximo valor obtenido por los maestros encuestados (170), corresponde al grupo de titulados entre el año 2000 y 2010, mientras que el valor mínimo obtenido con las puntuaciones del cuestionario (112), se encuentra en el grupo de participantes titulados en el año 1980 o en años anteriores.

La media de las puntuaciones de los maestros de Educación Infantil y Primaria en el cuestionario asciende según el año de obtención de titulación, de modo que los titulados con anterioridad muestran un promedio inferior en las puntuaciones. En todas las dimensiones, la media de las puntuaciones de aquellos maestros que han obtenido el título después del año 2000, es mayor que la de aquellos titulados antes, o en, 1980 (tabla 216)

Como indicábamos anteriormente, a fin de conseguir completar la información derivada de las tablas de contingencia y el estudio descriptivo de las respuestas de los maestros en el cuestionario, se realizarán estadísticos para el análisis de la significatividad en la relación entre la formación inicial recibida por parte de los maestros de Primaria e Infantil encuestados y sus puntuaciones obtenidas.

Para la realización del análisis de la varianza de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, de forma en general en el cuestionario, se realizó la prueba ANOVA de un factor (tabla 48)

TABLA 48. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN TOTAL)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2504,313	4,000	626,078	6,774
Dentro de Grupos	22922,368	248,000	92,429	
Total	25426,681			
	P	0,000		

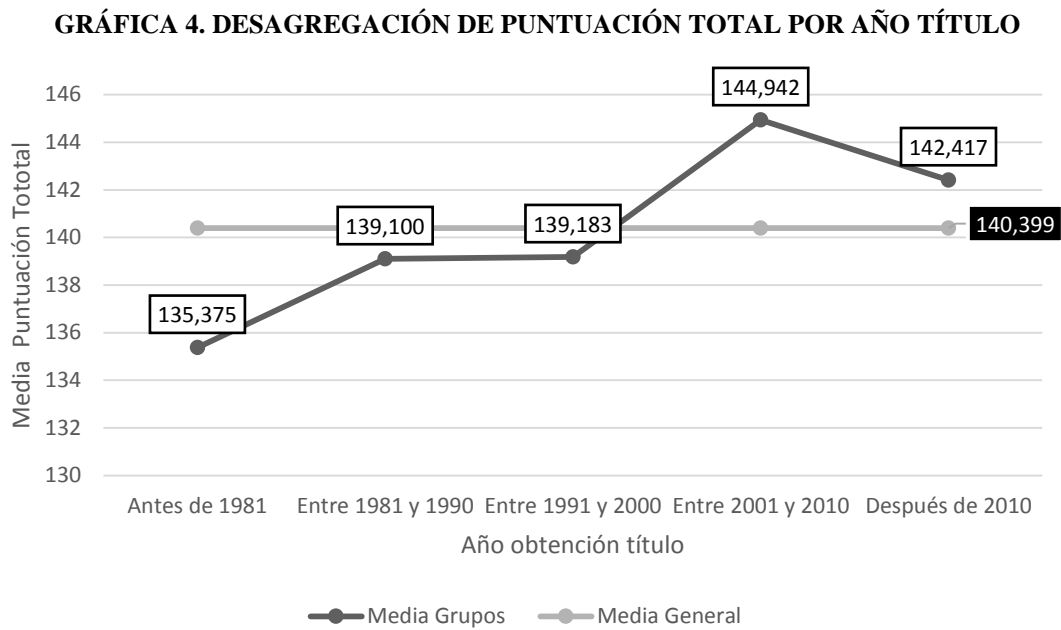
Tras realizar la prueba de ANOVA de un factor para la puntuación total del cuestionario, como se observa en la tabla 217 los resultados mostraron que al menos dos de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, según el año de obtención del título, diferían significativamente.

Por su parte, en la tabla 49 puede observarse el modo en que las puntuaciones de los maestros titulados en 1980 o con anterioridad (G1), las de aquellos titulados en la década de los ochenta (G2) y las puntuaciones de los titulados entre el año 1991 y el año 2000 (G3), difieren de manera significativa de las puntuaciones obtenidas por los maestros encuestados titulados después del 2000 (G4).

TABLA 49. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN TOTAL)

Comparación	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
G1 y G2	3,725	1,902	0,060	0,598
G1 y G3	3,808	1,840	0,069	0,690
G1 y G4	9,567	4,060	0,000	0,001
G1 y G5	7,042	1,702	0,096	0,961
G2 y G3	0,083	0,060	0,952	1,000
G2 y G4	5,842	3,787	0,000	0,002
G2 y G5	3,317	1,197	0,235	1,000
G3 y G4	5,759	3,450	0,001	0,008
G3 y G5	3,233	1,142	0,257	1,000
G4 y G5	2,525	0,733	0,466	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de los grupos, y en comparación con la media general (gráfica 4)



Tras comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, en función del año de obtención de la titulación, queremos determinar la posible relación significativa entre dichas variables, con el test de la Chi-Cuadrado (X^2)

Con el objetivo de relacionar las puntuaciones generales de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados y el año de obtención de su titulación en Magisterio, se determinan cinco categorías de puntuación. Dicha categorización se lleva a cabo a partir de la información sobre la puntuación mínima y la puntuación máxima obtenida con la escala Likert (112 y 170). A partir de estos datos, se desgana la escala inicial, que comprendía entre los 48 puntos y los 192, y se consiguen cinco categorías: menos de 116 puntos; menos de 130; menos de 144; menos de 158; y menos de 172 puntos. En la tabla 50 pueden observarse los datos obtenidos en el test de Chi-Cuadrado (X^2)

TABLA 50. CHI-CUADRADA PUNTUACIÓN TOTAL

Puntuación	<116	<130	<144	<158	<172	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	2	14	5	11	0	32	40,315
<i>Esperados</i>	0,253	4,553	15,178	10,245	1,771		
1981-1990	0	10	43	27	0	80	5,976
<i>Esperados</i>	0,632	11,383	37,945	25,613	4,427		
1991-2000	0	7	37	16	0	60	7,171
<i>Esperados</i>	0,474	8,538	28,458	19,209	3,320		
2001-2010	0	3	32	21	13	69	27,430
<i>Esperados</i>	0,545	9,818	32,727	22,091	3,818		
Después 2010	0	2	3	6	1	12	2,800
<i>Esperados</i>	0,095	1,708	5,692	3,842	0,664		
Total	2	36	120	81	14	253	Total de Chi Cuadrada: 83,693
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>							GL = 16 P=0.000

El resultado de la prueba de Chi-Cuadrado (X^2) en las frecuencias observadas resulta significativo aplicando la prueba de una cola, para $GL=16$ y $p=0.000$. Por lo tanto, puede indicarse que existe una relación significativa entre el año de obtención del título de maestro por parte de los maestros de Primaria e Infantil encuestados, y las puntuaciones generales obtenidas por estos en el cuestionario (tabla 50)

b) Puntuaciones obtenidas en la dimensión de significados.

Para la realización del análisis de la varianza de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, en la dimensión relacionada con los significados contruidos sobre la atención a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque de inclusividad, se aplicó la prueba ANOVA de un factor.

En cuanto a las posibles diferencias entre las puntuaciones en la dimensión de los significados y conocimientos contruidos por los maestros de Educación Primaria e Infantil hacia la inclusividad y la atención a la diversidad, según el año de obtención de la titulación; los resultados nos indicaron que, para $GL=4$, al menos dos de los grupos de maestros encuestados ($p=0,000$), según el año de obtención de la titulación en Magisterio, diferían significativamente (tabla 51)

TABLA 51. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	629,739	4,000	157,435	10,420
Dentro de Grupos	3747,076	248,000	15,109	
Total	4376,815			
	P	0,000		

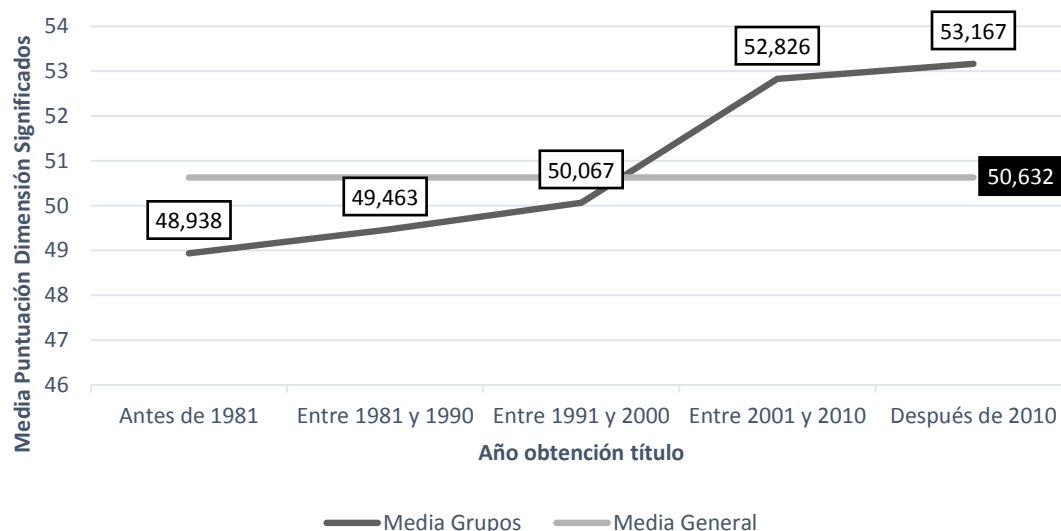
En la tabla 52 puede observarse cómo las puntuaciones de los maestros de Educación Infantil y Primaria titulados antes 1981 difieren de forma significativa de las puntuaciones obtenidas por aquellos encuestados que obtuvieron su titulación entre el año 2001 y 2010 (G4). En cuanto a los titulados en la década de los ochenta (G2), sus puntuaciones se diferencian significativamente de las puntuaciones de aquellos encuestados titulados después del año 2000 (G4 y G5)

TABLA 52. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS)

Comparación	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
G1 y G2	0,525	0,645	0,520	1,000
G1 y G3	1,129	1,179	0,241	1,000
G1 y G4	3,889	4,529	0,000	0,000
G1 y G5	4,229	2,590	0,013	0,131
G2 y G3	0,604	0,950	0,344	1,000
G2 y G4	3,364	5,874	0,000	0,000
G2 y G5	3,704	3,322	0,001	0,013
G3 y G4	2,759	4,105	0,000	0,001
G3 y G5	3,100	2,345	0,022	0,219
G4 y G5	0,341	0,292	0,771	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

Cabe resaltar, además, que en la dimensión de los significados conformados por los maestros de Educación Infantil y Primaria hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad, la media de las puntuaciones obtenidas va en aumento según el año de obtención del título de Magisterio. Además, la media de las puntuaciones obtenidas por aquellos titulados antes de 2001, no llega a superar la media de la puntuación general, mientras que los titulados después del año 2000 sí superan dicha media (gráfica 5)

GRÁFICA 5. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN EN DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS POR AÑO TÍTULO



Con el objetivo de conseguir concretar dicha relación, realizamos el test de la Chi-Cuadrado (X^2) para analizar la relación entre el año en que los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados obtuvieron su titulación de Magisterio y las puntuaciones obtenidas por estos en las tres dimensiones que componen el cuestionario.

En este sentido, para la dimensión relacionada con los significados construidos por los maestros participantes en la investigación, se concretaron cinco categorías, atendiendo al mismo procedimiento anteriormente indicado. Las categorías fueron: menos de 45 puntos; menos de 50; menos de 55; menos de 60; y menos de 65 puntos.

En la tabla 53 se recogen los datos obtenidos en la prueba de Chi-Cuadrado (X^2) para comprobar la relación entre la puntuación en la dimensión de los significados y conocimientos construidos por los docentes encuestados, y el año de obtención del título de maestro.

TABLA 53. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS

Puntuación	<45	<50	<55	<60	<65	Total	Chi Cuadrada Incremental
1980 o antes	8	6	15	3	0	32	12,324
<i>Esperados</i>	2,783	9,360	14,292	5,186	0,379		
1981-1990	7	33	34	6	0	80	8,713
<i>Esperados</i>	6,957	23,399	35,731	12,964	0,949		
1991-2000	7	20	22	11	0	60	2,690
<i>Esperados</i>	5,217	17,549	26,798	9,723	0,711		
2001-2010	0	13	37	17	2	69	14,530
<i>Esperados</i>	6,000	20,182	30,818	11,182	0,818		
Después del 2010	0	2	5	4	1	12	9,060
<i>Esperados</i>	1,043	3,510	5,360	1,945	0,142		
Total	22	74	113	41	3	253	Total de Chi Cuadrada: 47,317
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>							GL = 16 P=0.000

De este modo, el resultado del test de Chi-Cuadrado (X^2) en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola, para $GL=16$ y $p=0.000$ (tabla 53). Por lo tanto, puede indicarse que existe una relación significativa entre la puntuación obtenida por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados en la dimensión de los significados y conocimientos construidos en relación a la atención a la diversidad y la inclusividad, y el año de obtención del título de Magisterio.

A modo de síntesis, de lo anterior se puede deducir que el año de titulación en Magisterio influye de forma significativa en los significados construidos por los maestros de Infantil y Primaria hacia el enfoque inclusivo para atender a la singular manera de conformar conocimiento de cada individuo. Se aprecia cómo la significación conformada por los docentes de las etapas de Primaria e Infantil hacia la atención a la diversidad, se

va viendo ajustada en mayor medida al enfoque inclusivo, según el año de obtención del título en Magisterio resulta más reciente.

c) Puntuaciones obtenidas en la dimensión de actitudes.

Para analizar la varianza de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, en la dimensión relacionada con las actitudes manifestadas por estos ante la inclusividad educativa y la atención a la diversidad de todo el alumnado, se llevó a cabo la prueba ANOVA de un factor (tabla 54)

TABLA 54. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	9428,286	4,000	2357,071	227,231
Dentro de Grupos	2572,504	248,000	10,373	
Total	12000,790			
	P	0,000		

En base a lo anterior, en cuanto a la indagación en las posibles diferencias existentes entre el año de obtención del título de maestro por parte de los encuestados, y las puntuaciones que obtuvieron en la dimensión relacionada con las actitudes docentes hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva; los resultados del ANOVA indican que por lo menos dos de los grupos difieren significativamente, encontrando diferencias significativas entre los maestros encuestados, para $GL=4$ y $p=0,000$, como se detalla en la tabla 54.

Asimismo, a partir de la información contenida en la tabla 55, se puede observar cómo el grupo de maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, titulados antes de 1981 (G1), se diferencia significativamente, en sus puntuaciones en la dimensión de actitudes del cuestionario, de los cuatro grupos restantes. Igualmente, se hallan diferencias significativas en las puntuaciones alcanzadas en la dimensión actitudinal entre

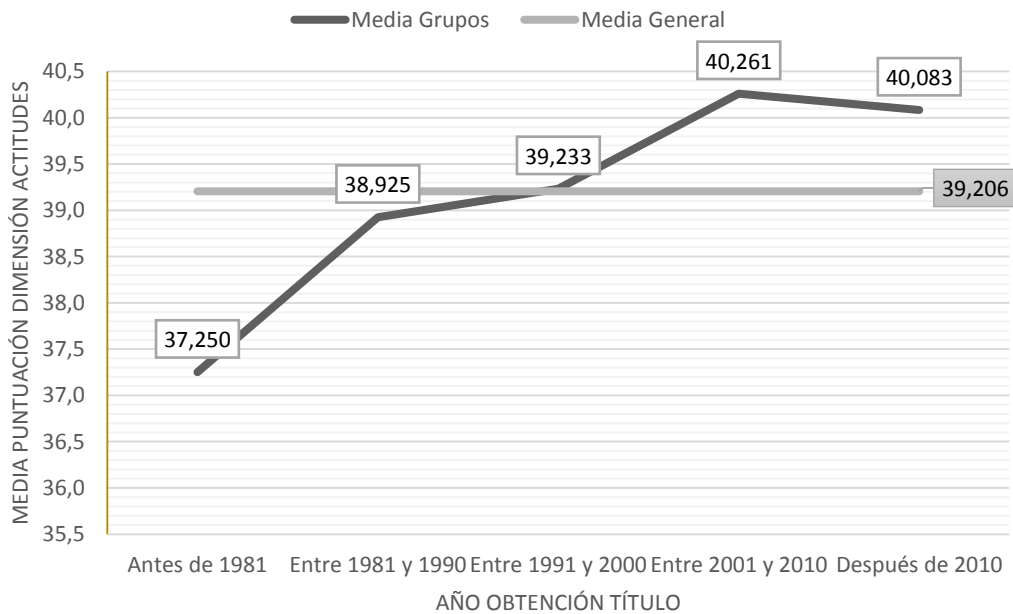
el grupo de maestros de Infantil y Primaria titulados entre los años 1981 y 1990 (G2) y el grupo de titulados entre los años 2001 y 2010 (G4)

TABLA 55. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES)

Comparación	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
G1 y G2	1,675	2,875	0,005	0,049
G1 y G3	1,983	2,779	0,007	0,066
G1 y G4	3,011	4,362	0,000	0,000
G1 y G5	2,833	2,489	0,017	0,169
G2 y G3	0,308	0,585	0,559	1,000
G2 y G4	1,336	2,645	0,009	0,091
G2 y G5	1,158	1,230	0,222	1,000
G3 y G4	1,028	1,698	0,092	0,919
G3 y G5	0,850	0,735	0,465	1,000
G4 y G5	0,178	0,159	0,874	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

GRÁFICA 6. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN EN DIMENSIÓN DE ACTITUDES POR AÑO TÍTULO



Al tiempo, tal y como se aprecia en la gráfica 6, en cuanto a la media de las puntuaciones obtenidas por aquellos docentes de Educación Primaria e Infantil que obtuvieron su titulación antes del año 1991, esta no llega a superar la media de la puntuación general, mientras que los titulados después del año 1990 sí superan dicha media de puntuación general.

Por otro lado, en la categorización de la dimensión relacionada con las actitudes manifestadas por los maestros de las etapas de Primaria e Infantil encuestados, se concretaron, también, cinco categorías: menos de 31 puntos; menos de 36; menos de 41; menos de 45; y menos de 51 puntos (tabla 56)

TABLA 56. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 2: ACTITUDES

Puntuación	<31	<36	<41	<45	<51	Total	Chi Cuadrada Incremental
1980 o antes	1	4	24	3	0	32	12,425
<i>Esperados</i>	0,126	3,289	18,972	6,957	2,656		
1981-1990	0	8	50	20	2	80	4,095
<i>Esperados</i>	0,316	8,221	47,431	17,391	6,640		
1991-2000	0	9	34	11	6	60	2,138
<i>Esperados</i>	0,237	6,166	35,573	13,043	4,980		
2001-2010	0	2	38	19	10	69	8,389
<i>Esperados</i>	0,273	7,091	40,909	15,000	5,727		
Después del 2010	0	3	4	2	3	12	8,116
<i>Esperados</i>	0,047	1,233	7,115	2,609	0,996		
Total	1	26	150	55	21	253	Total de Chi Cuadrada: 35,164
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>							GL = 16 P=0.004

En la tabla 56 queda recogida la información obtenida con el test de Chi-Cuadrado (X^2) para manifestar la relación existente entre la puntuación en la dimensión de las actitudes mostradas por los maestros hacia la atención a la diversidad en un entorno educativo de inclusión, con el año en que los maestros obtuvieron el título de maestro. Como resultado del test de Chi-Cuadrado (X^2), se nos indica que, en las frecuencias observadas, este resulta significativo aplicando la prueba de una cola, para $GL=16$ y $p=0.004$. Por lo tanto, puede indicarse que existe una relación estadística significativa entre la puntuación obtenida por los maestros de Primaria e Infantil en la dimensión de las actitudes manifestadas hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad de todo el alumnado, y el año de obtención de la titulación en Magisterio.

En base a lo anterior, a modo de síntesis, se puede indicar la relación e influencia que existe entre el año de obtención del título en Magisterio y las actitudes manifestadas por los maestros de Infantil y Primaria hacia la inclusividad educativa y la atención a la diversidad de todo el alumnado. Las actitudes mostradas por los docentes hacia el enfoque inclusivo para atender a la diversidad en los centros educativos resultan más positivas según el año de titulación en Magisterio es más reciente.

c) Puntuaciones obtenidas en la dimensión de prácticas educativas.

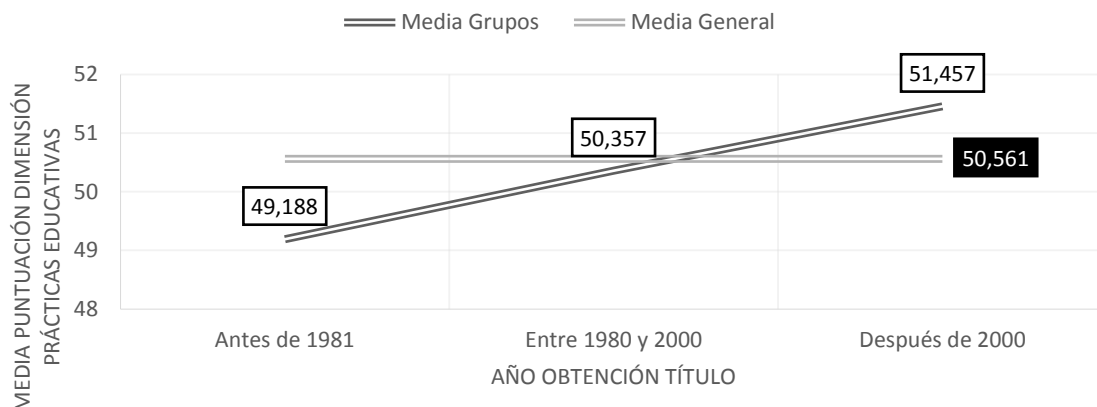
A fin de realizar el análisis de la varianza de las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, en la dimensión vinculada a las prácticas educativas para atender la diversidad de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, desde un enfoque de inclusividad, se aplicó la prueba ANOVA de un factor, que se recoge en la tabla 57.

TABLA 57. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	131,184	2,000	65,592	2,128
Dentro de Grupos	7705,117	250,000	30,820	
Total	7836,300			
	P	0,121		

En referencia a las posibles diferencias entre el año en que los docentes obtuvieron su titulación en Magisterio y las puntuaciones alcanzadas por ellos en la dimensión relacionada con las prácticas educativas para atender la diversidad de todo el alumnado y desarrollar la inclusividad; los resultados del ANOVA, para GL=4, recogidos en la tabla 57, indican que ninguno de los grupos difiere significativamente ($p=0,121$). Sin embargo, en base a la información expuesta en la gráfica 7, podemos evidenciar que los maestros de Infantil y Primaria titulados con anterioridad al año 2001 no llegan a superar la media general de puntuación en la dimensión relacionada con las prácticas educativas; mientras que la media de puntuación en dicha dimensión obtenida por los titulados después del año 2000 se encuentra por encima de la media general.

GRÁFICA 7. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN EN DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS POR AÑO TÍTULO



Para finalizar, se categorizó la dimensión del cuestionario relacionada con las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, para atender la diversidad de todo su alumnado en un contexto de educación inclusiva. Las cinco categorías concretadas fueron: menos de 41 puntos; menos de 47; menos de 53; menos de 59; y menos de 65 puntos (tabla 58)

TABLA 58. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Puntuación	<41	<47	<53	<59	<65	Total	Chi Cuadrada Incremental
1980 o antes	7	7	7	5	6	32	26,847
<i>Esperados</i>	1,518	5,439	14,925	6,704	3,415		
1981-1990	1	16	37	20	6	80	3,866
<i>Esperados</i>	3,794	13,597	37,312	16,759	8,538		
1991-2000	1	7	42	6	4	60	13,555
<i>Esperados</i>	2,846	10,198	27,984	12,569	6,403		
2001-2010	3	8	28	20	10	69	4,822
<i>Esperados</i>	3,273	11,727	32,182	14,455	7,364		
Después del 2010	0	5	4	2	1	12	5,489
<i>Esperados</i>	0,569	2,040	5,597	2,514	1,281		
Total	12	43	118	53	27	253	Total de Chi Cuadrada: 54,579
El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.							GL = 16 P=0.000

La tabla 58 recoge los datos obtenidos con la prueba de Chi-Cuadrado (X^2) para comprobar la posible relación estadísticamente significativa entre la puntuación obtenida en la dimensión de las prácticas llevadas a cabo por los maestros de Infantil y Primaria para atender a la diversidad de todo el alumnado y el año en que obtuvieron su titulación en Magisterio. El resultado obtenido con el test de Chi-Cuadrado (X^2), nos indica que resulta significativo, en las frecuencias observadas, aplicando la prueba de una cola, para $GL=16$ y $p=0.000$. Por este motivo, en base a los datos obtenidos, se puede indicar la existencia de una relación significativa entre la puntuación obtenida por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados en la dimensión de las prácticas educativas para el desarrollo de una educación inclusiva y la atención a la diversidad, y el año de obtención del título de maestro.

De modo sintético, puede deducirse de lo anterior que el año de titulación en Magisterio influye en las prácticas educativas inclusivas que se llevan a cabo en las aulas para atender a la singularidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, siendo los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados más recientemente los que manifiestan una adopción de medidas educativas que permite un mayor ajuste a la diversidad de todo el alumnado.

6.1.3.3 Relación bivariante entre variables continuas y el año de obtención de la titulación de Magisterio

Tras comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas que los maestros de Primaria e Infantil obtuvieron en el cuestionario, según el año de titulación en Magisterio, tanto a nivel general, como en cada una de las tres dimensiones que lo componen; queremos ahondar y profundizar en dicha relación, para determinar los aspectos que determinan dicha influencia.

Con el objetivo de poder comprobar la posible existencia de diferencias significativas, en función del año de obtención de la titulación de magisterio, entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria consultados, a los ítems cerrados del cuestionario, a las variables continuas; se procedió a la aplicación de ANOVA de un factor a todos los ítems de escala Likert del cuestionario, así como el test de Chi-Cuadrado (X^2)

TABLA 59. CRUCE VARIABLES (AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y TOTAL DE ÍTEMS)

ÍTEM	SIGNIFIC.	ÍTEM	SIGNIFIC.	ÍTEM	SIGNIFIC.	ÍTEM	SIGNIFIC.
1	SÍ	13	SÍ	25	SÍ	37	NO
2	SÍ	14	SÍ	26	NO	38	SÍ
3	SÍ	15	SÍ	27	SÍ	39	SÍ
4	SÍ	16	SÍ	28	SÍ	40	NO
5	SÍ	17	SÍ	29	SÍ	41	NO
6	SÍ	18	SÍ	30	SÍ	42	NO
7	SÍ	19	SÍ	31	NO	43	SÍ
8	SÍ	20	NO	32	SÍ	44	NO
9	SÍ	21	SÍ	33	SÍ	45	SÍ
10	SÍ	22	SÍ	34	SÍ	46	SÍ
11	SÍ	23	SÍ	35	SÍ	47	SÍ
12	NO	24	SÍ	36	SÍ	48	SÍ

En la tabla 59 se recogen los datos en relación a la significatividad de las diferencias, entre los maestros en función del año en que se titularon, en las respuestas proporcionadas a los 48 ítems del cuestionario. Puede comprobarse que, de los 48 ítems de escala Likert que componen el cuestionario de nuestra investigación, la diferencia entre las respuestas de los maestros de Educación Infantil y Primaria en función del año de obtención del título en Magisterio, era significativa en 39 de ellos (81,3%).

A fin de poder explorar la distribución de los ítems que presentan diferencias significativas en función del año de obtención del título de Magisterio, en las distintas dimensiones que componen el cuestionario, se analiza, con mayor concreción, la significatividad de los ítems en las tablas 60, 61 y 62.

En cuanto a los ítems que componen cada temática de la dimensión vinculada a los significados contruidos por los maestros de Educación Infantil y Primaria, la significatividad de las diferencias entre las respuestas ofrecidas por los encuestados en función del año de titulación, los resultados se encuentran en la tabla 60.

Se puede observar, que el 77,8% de los ítems que componen la dimensión relacionada con los significados conformados por los maestros de Educación Primaria e Infantil hacia la diversidad y la inclusividad, muestran diferencias significativas en las respuestas proporcionadas por los encuestados, en función del año de obtención del título de maestro.

TABLA 60. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS

<i>Atención a la diversidad</i>	SIGNIFIC.
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.	SÍ
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.	SÍ
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.	SÍ
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.	SÍ
5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	SÍ
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	SÍ
<i>Educación inclusiva</i>	SIGNIFIC.
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.	SÍ
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.	SÍ
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.	SÍ
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.	SÍ
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.	NO
12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.	NO
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben incluirse en el sistema ordinario.	SÍ
<i>Recursos para atender a la diversidad</i>	SIGNIFIC.
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.	SÍ
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.	NO
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.	NO
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.	SÍ
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.	SÍ

Por otro lado, la información referida a la significación de las diferencias, en función del año de titulación, en las respuestas ofrecidas por los docentes encuestados de Primaria e Infantil a los ítems que componen cada temática de la dimensión vinculada a

las actitudes manifestadas ante la atención a la diversidad en función del año de titulación, los resultados pueden observarse en la tabla 61.

TABLA 61. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES

<i>Creencias hacia la diversidad</i>	SIGNIFIC.
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.	SÍ
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.	SÍ
<i>Rechazo a la educación segregada</i>	SIGNIFIC.
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.	SÍ
24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.	SÍ
<i>Capacitación para atender a la diversidad</i>	SIGNIFIC.
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.	SÍ
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.	NO
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.	SÍ
<i>Colaboración docente</i>	SIGNIFIC.
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.	SÍ
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.	SÍ
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.	SÍ
17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	SÍ
<i>Papel asumido</i>	SIGNIFIC.
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.	SÍ
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.	NO
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.	SÍ

Puede observarse como existen diferencias significativas en el 85,7% de los ítems que componen la dimensión actitudinal hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva (tabla 61)

Por último, la información referida a la existencia de diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados a los ítems de las temáticas vinculadas con la dimensión de prácticas educativas para atender a la diversidad, en función del año de obtención de la titulación de Magisterio, puede encontrarse en la tabla 62.

TABLA 62. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS

<i>Metodología inclusiva</i>	SIGNIFIC.
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.	SÍ
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	SÍ
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.	SÍ
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.	SÍ
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.	SÍ
20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.	NO
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.	SÍ
<i>Materiales diversos</i>	SIGNIFIC.
16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.	SÍ
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.	SÍ
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.	SÍ
<i>Colaboración y cooperación de la comunidad educativa</i>	SIGNIFIC.
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.	NO
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...)	SÍ
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.	SÍ
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.	SÍ
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.	NO
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.	SÍ

De este modo, observamos como el 81,3% de los ítems de la dimensión que se vincula con las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad del alumnado en un entorno educativo de inclusividad (tabla 62)

Debido al elevado número de ítems que presentan diferencias significativas entre las medias obtenidas en las muestras independientes de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil, según el año de obtención de su titulación, es necesario realizar una profundización en los datos de aquellos ítems que las pruebas estadísticas manifiestan que poseen diferencias significativas entre los grupos; a fin de analizar las posibles diferencias existentes entre los diversos grupos.

Dicho análisis se ha realizado en base a la ordenación del cuestionario en tres dimensiones consideradas como relevantes para la atención a la diversidad de todo el alumnado: significados, actitudes y prácticas educativas. A su vez, dentro de cada dimensión, se ha atendido al orden de las diferentes temáticas que las componen y de los ítems de cada una de ellas que han mostrado poseer diferencias significativas. Buscando comprobar entre qué muestras se producen tales diferencias significativas, para cada uno de dichos ítems del cuestionario se han especificado, en relación a las respuestas proporcionadas: tablas de contingencia, datos relativos a la media y desviación típica, y resultados detallados del análisis de la varianza.

6.1.3.4 Variables continuas: tablas de contingencia, diferencia de medias, desviación típica y análisis de la varianza.

Tras comprobar la existencia de diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, en función del año de titulación; con el objetivo de poder combinar la información obtenida en las encuestas mediante las respuestas proporcionadas, en función del año de obtención de la titulación de Magisterio, se utilizan tablas de contingencia incluyendo el porcentaje de respuesta ofrecido por los maestros encuestados según el año de titulación, dado que “la información de estas tablas responde a los intereses del investigador por comparar grupos de sujetos o establecer relaciones entre variables” (Cardona, 2002, p. 188). Las diversas tablas de contingencia que serán presentadas a continuación, incluyen las cuatro categorías de respuesta incluidas en el cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

A fin de conseguir realizar una exploración y análisis de las diferencias existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil en la encuesta, según el año en el que han obtenido la titulación de magisterio; se realiza una comparación entre los datos recogidos en las distintas dimensiones de la encuesta, en los 39 ítems del cuestionario que han mostrado poseer diferencias significativas aplicando la prueba de ANOVA de un factor y/o Chi-Cuadrado (X^2)

La información recogida en las tablas de contingencia será discutida a través de comentarios de los resultados porcentuales, obtenidos por el cruce de información, recordando que “para que las diferencias porcentuales entre las distintas categorías de la variable independiente se consideren relevantes, han de ser superiores a 5 puntos porcentuales” (Ibíd., p. 407). Asimismo, para cada ítem se recogerán datos relativos a la

media y desviación típica, y resultados detallados del análisis de la varianza o de Chi Cuadrada.

a) Dimensión de significados. Temática: Atención a la diversidad.

Como indicábamos anteriormente, se ha mostrado que existen diferencias estadísticamente significativas en función del año de titulación, en las respuestas de los maestros encuestados de las etapas de Infantil y Primaria al total de ítems del cuestionario que se encuentran en relación con la temática: atención a la diversidad, vinculada con la dimensión de los significados conformados por los docentes. La información obtenida en dichos ítems, para cada uno de los cinco grupos; en función al año de titulación, se recoge en tablas de contingencia, incluyendo las cuatro categorías de respuesta incluidas en el cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

Igualmente, para cada uno de los ítems que componen la temática de atención a la diversidad del cuestionario, se recogen datos relativos a la media y desviación típica. Asimismo, se realizará un análisis detallado de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado en cada ítem.

La información recogida en las tablas de contingencia, en el análisis de la media y desviación típica, y en el detalle del análisis de la varianza o Chi Cuadrado, será comentada y discutida para cada ítem, a fin de poder analizar adecuadamente las diferencias significativas que existen entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, en función del año de obtención de su titulación en Magisterio.

- Ítem 28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.

En la tabla 63 se recoge la información relativa a las respuestas ofrecidas por los maestros de Educación Primaria e Infantil en función del año de obtención del título de Magisterio en el ítem 28, en términos porcentuales.

TABLA 63. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 28)

<i>TEMÁTICA: Atención a la diversidad</i>				
Ítem 28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	0	67	33
1981-1990 (N=80)	0	3	44	53
1991-2000 (N=60)	12	0	37	51
2001-2010 (N=69)	0	0	23	77
Después de 2010 (N=12)	0	0	25	75

De lo anterior podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente de acuerdo con la afirmación que indica que la diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales, el 76% de los titulados después del año 2000 indica que se encuentra muy de acuerdo con dicha idea, mientras que dichos porcentajes bajan según el año de titulación es anterior. Solamente el 52% de los titulados entre 1981 y el 2000 y el 33% de aquellos titulados en 1980 o con anterioridad, se encuentran muy de acuerdo con tal afirmación.

Asimismo, en la tabla 64 se indica la media y la desviación típica de las respuestas ofrecidas por los encuestados, en función del año de titulación, ante el ítem 28: *La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales*, que forma parte

de la temática de atención a la diversidad, dentro de la dimensión de significados contruidos por los maestros en relación a la diversidad y su atención.

TABLA 64. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 28 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,344	0,483	3,513	0,551	3,283	0,958	3,768	0,425	3,750	0,452

A tenor de los resultados, podemos indicar que aquellos grupos cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo con el hecho de que la diversidad resulta enriquecedora y positiva en todos los ámbitos sociales, son los grupos compuestos por los maestros de Primaria e Infantil titulados entre el año 2001 y el 2010 (3,768); así como por los maestros que obtuvieron su titulación después del año 2010 (3,750)

TABLA 65. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 28)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,169	1,515	0,133	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,060	0,334	0,739	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,424	4,470	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	0,406	2,528	0,015	0,153
<i>G2 y G3</i>	0,229	1,783	0,077	0,768
<i>G2 y G4</i>	0,256	3,132	0,002	0,021
<i>G2 y G5</i>	0,238	1,421	0,159	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,485	3,796	0,000	0,002
<i>G3 y G5</i>	0,467	1,644	0,105	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,018	0,135	0,893	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Los datos relativos al cruce de variables, entre las respuestas ofrecidas en el ítem 28 por los maestros encuestados, en función del año de obtención de su titulación en Magisterio, se pueden encontrar en la tabla 65. Se puede observar que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación entre el año 2001 y el 2010 (G4), y las respuestas dadas por los maestros titulados con anterioridad (tabla 65)

- Ítem 7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.

En la tabla 66 se recoge la información relativa a las respuestas ofrecidas por los maestros de Educación Primaria e Infantil en función del año de obtención del título de Magisterio en el ítem 7.

TABLA 66. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 7)

<i>TEMÁTICA: Atención a la diversidad</i>				
Ítem 7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	6	47	19	28
1981-1990 (N=80)	19	19	31	31
1991-2000 (N=60)	27	28	28	17
2001-2010 (N=69)	62	16	6	16
Después de 2010 (N=12)	25	33	42	0

En base a los datos reflejados en la tabla 66, en relación con el ítem 7, se observa que el 54% de los encuestados titulados en la década de los ochenta, o con anterioridad, considera que la diversidad es un problema educativo que ha de ser resuelto en la medida de lo posible. Sin embargo, los maestros encuestados, cuyo título de maestro fue obtenido a partir de 1991 se muestran mayoritariamente en contra de dicha idea (63,7%)

Por otro lado, en la tabla 67 se indica la media y la desviación típica de las respuestas ofrecidas por los encuestados, en función del año de titulación, ante el ítem 7, que se incluye dentro de la temática de atención a la diversidad, en la dimensión de significados contruidos por los maestros de Primaria e Infantil.

TABLA 67. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 7 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,688	0,965	2,750	1,097	2,350	1,055	1,754	1,130	2,167	0,835

A tenor de lo anterior, se observa que el grupo de maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados que se titularon en Magisterio entre los años 2001 y 2010 (G4), presenta una media de 1,754; siendo los que más se acercan a la respuesta “muy en desacuerdo” en la consideración de que la diversidad es un problema que ha de resolverse en la medida de lo posible. En contrapartida, el grupo de maestros cuya media de respuesta muestra que se encuentran más de acuerdo ante tal hecho es el de los titulados en Magisterio antes de 1981 (G1) con una media de 2,688 (tabla 67)

TABLA 68. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 7)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,063	0,282	0,779	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,338	1,504	0,136	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,934	4,039	0,000	0,001
<i>G1 y G5</i>	0,521	1,650	0,106	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,400	2,171	0,032	0,317
<i>G2 y G4</i>	0,996	5,453	0,000	0,000
<i>G2 y G5</i>	0,583	1,764	0,081	0,811
<i>G3 y G4</i>	0,596	3,084	0,003	0,025
<i>G3 y G5</i>	0,183	0,566	0,573	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,413	1,208	0,231	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Los datos indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación entre el año 2001 y el 2010, y las respuestas dadas por los maestros titulados con anterioridad. Asimismo, se observa que tales diferencias significativas existen también entre los maestros titulados en la década de los ochenta y los titulados en la década de los noventa (tabla 68)

- Ítem 11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.

En referencia al ítem 11, las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria en función del año de titulación, se recogen en la tabla 69, en términos porcentuales.

TABLA 69. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 11)

<i>TEMÁTICA: Atención a la diversidad</i>				
Ítem 11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	38	44	18	0
1981-1990 (N=80)	5	34	26	35
1991-2000 (N=60)	0	17	53	30
2001-2010 (N=69)	14	9	26	51
Después de 2010 (N=12)	0	41	17	42

En base a estos datos, puede indicarse que, únicamente el 18% de los titulados antes de 1981 considera que la atención a la diversidad debe ser individualizada para todo el alumnado, mientras que el porcentaje sube hasta el 70% en los titulados con posterioridad. De ellos, el 32,5% de los titulados entre de 1981 y el año 2000 se muestra muy de acuerdo con tal afirmación. Dicho porcentaje de respuesta aumenta hasta el 46,5% en los maestros de Primaria e Infantil titulados a partir del año 2000.

En cuanto al análisis de la media y la desviación típica de las respuestas en el ítem 11: *La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos*, la información se ve recogida en la tabla 70. En base a ello, podemos indicar que los grupos cuyas medias muestran que se encuentran de acuerdo con el hecho de que la atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos y alumnas, son los maestros titulados en la década de los noventa (3,130) y entre el año 2001 y 2010 (3,000). Los

maestros titulados en 1980 o con anterioridad, son los que se muestran menos de acuerdo con tal afirmación (1,813)

TABLA 70. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 11 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
1,813	0,738	2,913	0,944	3,133	0,676	3,130	1,083	3,000	0,953

Por otro lado, el cruce de variables entre los grupos de maestros de Primaria e Infantil, según el año de titulación en Magisterio y sus respuestas proporcionadas ante el ítem 11, queda recogido en la tabla 71.

TABLA 71. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 11)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	1,100	5,905	0,000	0,000
<i>G1 y G3</i>	1,321	8,649	0,000	0,000
<i>G1 y G4</i>	1,318	6,235	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	1,188	4,386	0,000	0,001
<i>G2 y G3</i>	0,221	1,540	0,126	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,218	1,312	0,191	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,087	0,299	0,766	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,003	0,018	0,986	1,000
<i>G3 y G5</i>	0,133	0,580	0,563	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,130	0,391	0,697	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

Los datos muestran diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, que obtuvieron su titulación en Magisterio antes del año 1981 (G1), y las respuestas dadas por aquellos maestros titulados hasta el año 2010 (tabla 61)

- Ítem 1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.

En referencia al ítem 1 del cuestionario, en la tabla 72 quedan recogidas, las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria en función del año de titulación, en términos porcentuales.

TABLA 72. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 1)

TEMÁTICA: Atención a la diversidad				
Ítem 1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	53	47	0	0
1981-1990 (N=80)	66	33	0	1
1991-2000 (N=60)	48	37	15	0
2001-2010 (N=69)	70	25	5	0
Después de 2010 (N=12)	50	50	0	0

En relación a la afirmación incluida en el ítem 1: *La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto*, la mayoría de los encuestados se muestra en desacuerdo. Sin embargo, analizando los datos obtenidos podemos indicar que el 53% de los titulados en el año 1980 o con anterioridad, se muestra muy en desacuerdo ante tal afirmación. Ese porcentaje asciende paulatinamente según el año de titulación es más reciente. En los titulados entre 1981 y 2000 el porcentaje se sitúa en el 57% y en los maestros de Infantil y Primaria que obtuvieron su titulación de Magisterio a partir del año 2000, en el 60% (tabla 72)

TABLA 73. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 1 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
1,469	0,507	1,363	0,557	1,667	0,729	1,362	0,593	1,500	0,522

Por otro lado, en la tabla 73 se indica la media y la desviación típica de las respuestas ofrecidas por los docentes encuestados, en función del año de titulación, ante el ítem 1, que se incluye dentro de la temática de atención a la diversidad, en la dimensión de significados contruidos por los maestros de Primaria e Infantil. En base a esta información, podemos indicar que el grupo cuya media muestra que se encuentra más en desacuerdo con el hecho de que la atención a la diversidad beneficie a los alumnos que presentan dificultades y perjudique al resto del alumnado, es el grupo compuesto por los maestros titulados entre el 2001 y el 2010 (1,362)

TABLA 74. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 1)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,106	0,935	0,352	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,198	1,368	0,175	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,106	0,877	0,383	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,031	0,181	0,858	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,304	2,800	0,006	0,058
<i>G2 y G4</i>	0,000	0,002	0,998	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,138	0,804	0,424	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,304	2,613	0,010	0,100
<i>G3 y G5</i>	0,167	0,753	0,454	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,138	0,754	0,453	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

Asimismo, los datos recogidos en la tabla 74, muestran diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, que obtuvieron su titulación en la década de los 80 (G2), y las respuestas dadas por los maestros titulados en la década siguiente (G3); así como diferencia entre estos últimos y los titulados con posteridad, hasta el 2010 (G4 y G5)

- Ítem 5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En la tabla 75 se recoge la información relativa a las respuestas ofrecidas por los maestros de Primaria e Infantil encuestados, en términos de porcentaje, en función del año de obtención de su titulación ante el ítem 5: *La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*.

TABLA 75. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 5)

TEMÁTICA: Atención a la diversidad				
Ítem 5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	34	6	41	19
1981-1990 (N=80)	28	40	25	7
1991-2000 (N=60)	18	62	17	3
2001-2010 (N=69)	67	29	1	3
Después de 2010 (N=12)	42	42	6	0

De estos datos, podemos indicar que el 95% de los maestros encuestados titulados después del año 2000, se muestran en desacuerdo con la afirmación, mientras que el 60% de los docentes cuyo título de maestro fue obtenido en 1980 o antes, está de acuerdo con ello (tabla 75)

En cuanto a la media y la desviación típica de tales respuestas, en base a lo recogido en la tabla 76, se observa que los grupos cuyas medias muestran que se encuentran más en desacuerdo con el hecho de que la atención a la diversidad se encuentre relacionada únicamente con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, son los maestros titulados en la década de los noventa (1,406) y entre el año 2001 y 2010 (1,750).

Los maestros titulados en 1980 o con anterioridad, son los que se muestran más de acuerdo con tal afirmación (2,438)

TABLA 76. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 5 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,438	1,162	2,125	0,905	2,050	0,699	1,406	0,671	1,750	0,754

TABLA 77. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 5)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,106	0,935	0,352	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,198	1,368	0,175	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,106	0,877	0,383	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,031	0,181	0,858	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,304	2,800	0,006	0,058
<i>G2 y G4</i>	0,000	0,002	0,998	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,138	0,804	0,424	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,304	2,613	0,010	0,100
<i>G3 y G5</i>	0,167	0,753	0,454	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,138	0,754	0,453	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Asimismo, como se observa en la tabla 77 los datos indican la existencia de diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados, que obtuvieron su titulación entre el año 1981 y el año 1990 (G2), y las respuestas dadas por los maestros titulados en la década de los noventa (G3); así como diferencias entre estos últimos y los titulados entre 2001 y 2010 (G4)

- Ítem 10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.

En la tabla 78 se recoge la información, en términos porcentuales, de las respuestas ofrecidas por los maestros de Infantil y Primaria ante el ítem 10 del cuestionario, en función del año de titulación.

TABLA 78. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 10)

<i>TEMÁTICA: Atención a la diversidad</i>				
Ítem 10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	41	41	9	9
1981-1990 (N=80)	49	34	17	0
1991-2000 (N=60)	53	38	7	2
2001-2010 (N=69)	71	28	1	0
Después de 2010 (N=12)	58	25	17	0

En base a lo anterior, en cuanto al ítem 10, cabe indicar que el 91% de los titulados después del año 2000 no considera que deban existir diferentes grupos de alumnado en función del nivel intelectual, en vez de que existan medidas de atención a la diversidad; estando el 64,5% muy en desacuerdo con tal afirmación. Sin embargo, los porcentajes bajan según el año de titulación es anterior. El 51% de los encuestados que obtuvieron su titulación entre el año 1981 y el año 2000 se muestra muy en desacuerdo con la afirmación, bajando hasta el 41% en aquellos titulados con anterioridad (tabla 78)

TABLA 79. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 10 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
1,875	0,942	1,688	0,756	1,567	0,698	1,304	0,494	1,583	0,793

Asimismo, el análisis de la media y desviación típica de las respuestas ofrecidas por los docentes ante el ítem 10: *En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual*, se recoge en la tabla 79. En base a ello, podemos indicar que el grupo cuya media muestra que se encuentra más en desacuerdo con el hecho de agrupar a los alumnos en función de su nivel intelectual en vez de que existan medidas de atención a la diversidad, es el grupo de maestros de Primaria e Infantil titulados entre el 2001 y el 2010 (1,304)

TABLA 80. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 10)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,188	1,103	0,273	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,308	1,782	0,078	0,781
<i>G1 y G4</i>	0,571	3,997	0,000	0,001
<i>G1 y G5</i>	0,292	0,952	0,347	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,121	0,967	0,335	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,383	3,597	0,000	0,004
<i>G2 y G5</i>	0,104	0,442	0,659	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,262	2,487	0,014	0,142
<i>G3 y G5</i>	0,017	0,074	0,941	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,279	1,635	0,106	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Por otro lado, los datos relativos al cruce de variables ante el ítem 10 en función del año de titulación, muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados entre el 2001 y el 2010 (G4), y las respuestas dadas por aquellos que obtuvieron su titulación de Magisterio con anterioridad (tabla 80)

b) Dimensión de significados. Temática: Educación inclusiva.

Antecedentemente se mostró la existencia de diferencias significativas en función del año de titulación en Magisterio, en las respuestas de los maestros encuestados de Educación Primaria e Infantil, en cinco de los ítems del cuestionario en relación a la temática: educación inclusiva, que se encuentra dentro de la dimensión de los significados contruidos por los docentes.

La información obtenida, en relación a esta temática, en función del año de obtención de la titulación, se recoge en tablas de contingencia, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

De igual forma, para cada ítem que compone la temática de educación inclusiva del cuestionario, se recogen diversos datos relativos a la media y desviación típica, así como se realiza un detallado análisis de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado, en aquellos ítems que muestran poseer diferencias estadísticamente significativas.

La información que se recoge con las citadas tablas de contingencia, con el análisis de la media y desviación típica, y con el detalle del análisis de la varianza o Chi Cuadrado, se comentará y discutirá; con el objetivo de poder analizar de forma adecuada las diferencias significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil, en función del año de titulación.

- Ítem 30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.

En cuanto al ítem 30 del cuestionario: *La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos*, la información porcentual de las respuestas ofrecidas por los docentes encuestados, en función del año de titulación en Magisterio, se recogen en la tabla 81. En base a ello, puede indicarse que casi todos los maestros titulados después de 1990 se muestran de acuerdo con la afirmación (98,5%). Dicho porcentaje de acuerdo baja hasta el 77,5% en los maestros de Infantil y Primaria encuestados que obtuvieron su titulación de Magisterio con anterioridad a 1991.

TABLA 81. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 30)

TEMÁTICA: Educación inclusiva				
Ítem 30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	25	41	34
1981-1990 (N=80)	0	20	44	36
1991-2000 (N=60)	5	5	42	48
2001-2010 (N=69)	0	3	45	52
Después de 2010 (N=12)	0	0	75	25

Por otro lado, en base a la información recogida en la tabla 82, puede destacarse que el grupo de maestros de Infantil y Primaria cuya media de respuestas al ítem 30 muestra que se encuentra más de acuerdo con la afirmación que indica que las escuelas han de adaptarse de forma completa a la singularidad de los alumnos, es el grupo de maestros de Primaria e Infantil titulados entre el 2001 y el 2010 (3,493). El grupo con la media más baja es el de los maestros titulados antes del año 1981 (3,094)

TABLA 82. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 30 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA									
<i>Ítem 30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,094	0,777	3,163	0,737	3,333	0,795	3,493	0,559	3,250	0,452

Por último, en la tabla 83 se recoge la información relativa al cruce de variables de las respuestas ofrecidas al ítem 30, y los grupos de maestros de Infantil y Primaria en función del año de obtención del título de Magisterio.

TABLA 83. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 30)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,069	0,439	0,661	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,240	1,387	0,169	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,399	2,936	0,004	0,041
<i>G1 y G5</i>	0,156	0,653	0,517	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,171	1,312	0,192	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,330	3,043	0,003	0,028
<i>G2 y G5</i>	0,087	0,399	0,691	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,159	1,330	0,186	1,000
<i>G3 y G5</i>	0,083	0,350	0,727	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,243	1,423	0,159	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Los datos obtenidos manifiestan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros titulados entre el año 2001 y el 2010 (G4), y las respuestas dadas por aquellos que obtuvieron su titulación de Magisterio antes del año 1991 (G1 y G2); tal y como se observa en la tabla 83.

➤ Ítem 6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.

En la tabla 84 se recoge la información relativa a las respuestas ofrecidas por los maestros de Primaria e Infantil encuestados, en términos de porcentaje, en función del año de obtención de su titulación ante el ítem 6: *La inclusividad garantiza el éxito educativo*.

TABLA 84. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 6)

TEMÁTICA: Educación inclusiva				
Ítem 6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	41	25	34
1981-1990 (N=80)	10	38	39	13
1991-2000 (N=60)	7	48	20	25
2001-2010 (N=69)	14	19	45	22
Después de 2010 (N=12)	0	0	75	25

De los datos obtenidos, podemos indicar que el 83,5% de los maestros de Primaria e Infantil titulados a partir del año 2000 considera que el éxito educativo se ve garantizado por la inclusividad; bajando hasta el 52% en los docentes que obtuvieron su titulación con anterioridad.

Por otro lado, en base a la información que se observa en la tabla 85, puede destacarse que el grupo de maestros cuya media de respuestas al ítem 6 muestra que se encuentra más de acuerdo con la afirmación que indica que el éxito educativo se ve garantizado por la inclusividad, es el grupo de maestros de Primaria e Infantil titulados después del año 2010 (3,250). En contraposición, el grupo con la media más baja es el de los docentes que obtuvieron su titulación en Magisterio en la década de los ochenta (2,563)

TABLA 85. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 6 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA									
<i>Ítem 6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,938	0,878	2,563	0,855	2,633	0,938	2,739	0,965	3,250	0,452

Los resultados del ANOVA, para $GL=4$.tal y como se puede apreciar en la tabla 86, indican que ninguno de los grupos de maestros de Primaria e Infantil difiere significativamente, según el año de titulación en Magisterio, en sus respuestas ante el ítem 6 ($p=0,062$)

TABLA 86. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 6)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,306	4,000	1,826	2,276
Dentro de Grupos	199,050	248,000	0,803	
Total	206,356			
	P	0,062		

Sin embargo, como se aprecia en la tabla 87, el resultado de la prueba Chi Cuadrado en las frecuencias observadas para $GL=12$, nos indica que este es significativo aplicando la prueba de una cola ($p=0.000$); por lo que podemos indicar que existen diferencias estadísticamente significativas entre la significación construida por los maestros de las etapas de Infantil y Primaria hacia el éxito que implica la inclusividad educativa, según el año de titulación en Magisterio.

TABLA 87. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 6)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	0	13	8	11	32	6,674
<i>Esperados</i>	2,783	10,751	11,510	6,957		
1981-1990	8	30	31	11	80	3,040
<i>Esperados</i>	6,957	26,877	28,775	17,391		
1991-2000	4	29	12	15	60	8,709
<i>Esperados</i>	5,217	20,158	21,581	13,043		
2001-2010	10	13	31	15	69	8,678
<i>Esperados</i>	6,000	23,182	24,818	15,000		
Después 2010	0	0	9	3	12	10,216
<i>Esperados</i>	1,043	4,032	4,316	2,609		
Total	22	85	91	55	253	Total de Chi Cuadrada: 37,318
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.000

➤ Ítem 3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.

En cuanto al ítem 3 del cuestionario, que se encuentra dentro de la temática de educación inclusiva, formando parte de la dimensión de significados construidos por los maestros de Educación Primaria e Infantil; la información de las respuestas ofrecidas por los docentes encuestados, en función del año de titulación en Magisterio, se recogen en la tabla 88, a modo de porcentaje.

TABLA 88. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 3)

TEMÁTICA: Educación inclusiva				
Ítem 3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	10	54	36
1981-1990 (N=80)	0	10	73	17
1991-2000 (N=60)	0	35	40	25
2001-2010 (N=69)	7	22	36	35
Después de 2010 (N=12)	0	17	25	58

En base a la información obtenida, puede indicarse que todos los maestros de Primaria e Infantil encuestados se muestran mayoritariamente de acuerdo con la vinculación entre la inclusividad y calidad educativa, aunque el 26% de los titulados antes del año 2001 están muy de acuerdo con la afirmación, mientras que lo está el 46,5% de los titulados con posterioridad.

TABLA 89. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 3 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA									
<i>Ítem 3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,281	0,634	3,075	0,522	2,900	0,775	2,986	0,931	3,417	0,793

Por otro lado, como se observa en la tabla 89 puede destacarse que el grupo de docentes de Primaria e Infantil cuya media de respuestas al ítem 3 manifiesta un mayor acuerdo con la afirmación que indica que la inclusividad está relacionada con la calidad educativa, es el grupo de maestros de Primaria e Infantil titulados después del año 2010 (3,417). Esta media se ve rebajada en los maestros de Educación Infantil que obtuvieron su titulación en Magisterio en años anteriores.

TABLA 90. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 3)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	5,011	4,000	1,253	2,296
Dentro de Grupos	135,321	248,000	0,546	
Total	140,332			
	P	0,060		

Asimismo, como se observa en la tabla 90, los resultados del ANOVA reflejan que ninguno de los grupos difiere significativamente en sus respuestas ofrecidas al ítem 3 ($p=0,060$). Pese a ello, aplicando la prueba de una cola para $GL=12$ y $p=0.000$, el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas resulta significativo, mostrando que existen diferencias significativas entre la consideración otorgada por los maestros de Primaria e Infantil, en función del año de la titulación, a la

relación existente entre el éxito educativo y la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (tabla 91)

TABLA 91. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 3)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	0	3	17	12	32	3,256
<i>Esperados</i>	<i>0,632</i>	<i>6,198</i>	<i>16,063</i>	<i>9,107</i>		
1981-1990	0	8	58	14	80	16,509
<i>Esperados</i>	<i>1,581</i>	<i>15,494</i>	<i>40,158</i>	<i>22,767</i>		
1991-2000	0	21	24	15	60	10,251
<i>Esperados</i>	<i>1,186</i>	<i>11,621</i>	<i>30,119</i>	<i>17,075</i>		
2001-2010	5	15	25	24	69	13,548
<i>Esperados</i>	<i>1,364</i>	<i>13,364</i>	<i>34,636</i>	<i>19,636</i>		
Después 2010	0	2	3	7	12	5,564
<i>Esperados</i>	<i>0,237</i>	<i>2,324</i>	<i>6,024</i>	<i>3,415</i>		
Total	5	49	127	72	253	Total de Chi Cuadrada: 49,128
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.000

- Ítem 2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.

En la tabla 92 se recogen, en valor porcentual, las respuestas ofrecidas por los docentes encuestados ante el ítem 2 del cuestionario, en función del año de titulación.

TABLA 92. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 2)

TEMÁTICA: Educación inclusiva				
Ítem 2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	28	12	47	13
1981-1990 (N=80)	15	31	32	22
1991-2000 (N=60)	21	42	22	15
2001-2010 (N=69)	46	30	19	5
Después de 2010 (N=12)	25	33	42	0

En cuanto al ítem 2: *Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa*, cabe destacar que el 67% de aquellos participantes que obtuvieron la titulación en Magisterio a partir del año 2000, consideran que hablar de inclusividad en educación no es lo mismo que hablar de integración educativa; al igual que lo considera la mayoría de los titulados entre el año 1991 y el año 2000 (63%). Sin embargo, el 60% de los titulados en 1980 o con anterioridad y el 54% de los titulados en la década de los ochenta, considera que la integración educativa y la inclusión son conceptos similares y que se encuentran vinculados entre sí (tabla 92)

TABLA 93. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 2 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA									
<i>Ítem 2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,438	1,045	2,613	1,000	2,300	0,979	1,812	0,896	2,167	0,835

En cuanto al análisis de la media de respuestas en el ítem 2, los datos recogidos en la tabla 93 nos indican que el grupo de maestros de Primaria e Infantil cuya media muestra que se encuentra más en desacuerdo con la sinonimia entre inclusión e integración, es el grupo de maestros de Primaria e Infantil titulados entre el 2001 y el 2010 (1,812). Por su parte, las medias que muestran un menor desacuerdo en la consideración de que integración educativa e inclusión son términos que corresponden a la misma realidad, pertenecen a los docentes titulados antes de 1981 (2,438) y en la década de los ochenta (2,613)

TABLA 94. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 2)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,175	0,826	0,411	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,138	0,626	0,533	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,626	3,097	0,003	0,025
<i>G1 y G5</i>	0,271	0,804	0,426	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,313	1,846	0,067	0,670
<i>G2 y G4</i>	0,801	5,115	0,000	0,000
<i>G2 y G5</i>	0,446	1,468	0,146	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,488	2,958	0,004	0,037
<i>G3 y G5</i>	0,133	0,440	0,661	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,355	1,279	0,205	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Asimismo, los datos obtenidos en el cruce de variables entre las respuestas en el ítem 2 ofrecidas por los docentes, en función del año de obtención de título de Magisterio, ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria titulados entre el año 2001 y el 2010, y las respuestas dadas por aquellos que obtuvieron su titulación de Magisterio con anterioridad (tabla 94)

- Ítem 41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.

En relación a la información obtenida de las respuestas proporcionadas en el ítem 41: *La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión*, podemos indicar que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, que obtuvieron su titulación después del año 2010, se muestran de acuerdo con la afirmación. Sin embargo, el porcentaje desciende hasta el 92,5% en los titulados con anterioridad (tabla 95)

TABLA 95. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 41)

TEMÁTICA: Educación inclusiva				
Ítem 41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	9	53	38
1981-1990 (N=80)	0	0	59	41
1991-2000 (N=60)	0	10	60	30
2001-2010 (N=69)	4	7	52	31
Después de 2010 (N=12)	0	0	75	25

En cuanto a la media de las respuestas de los docentes encuestados ante el ítem 41, como se aprecia en la tabla 96, en función del año de obtención del título de Magisterio, el grupo con una media más baja es el de maestros de Primaria e Infantil titulados en la década de los noventa (3,200) y el de la media más alta el de los titulados en la década anterior (3,414)

TABLA 96. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 41 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA									
<i>Ítem 41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,281	0,634	3,413	0,495	3,200	0,605	3,203	0,759	3,250	0,452

Por otro lado, como se observa en la tabla 97, los resultados del ANOVA reflejan que, para GL=4, ninguno de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil difiere significativamente en sus respuestas al ítem 41, en función del año de titulación en Magisterio ($p=0,220$)

TABLA 97. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 41)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,209	4,000	0,552	1,444
Dentro de Grupos	94,866	248,000	0,383	
Total	97,075			
	P	0,220		

Asimismo, tras la aplicación de la prueba de una cola para GL=12, el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo ($p=0.082$), tal y como se puede apreciar en la tabla 98. En base a ello, no podemos indicar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los significados construidos por los maestros de las etapas de Primaria e Infantil en relación a la implicación de procesos de mayor participación del alumnado, que implica el desarrollo de escuelas inclusivas.

TABLA 98. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 41)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	0	3	17	12	32	1,352
<i>Esperados</i>	<i>0,379</i>	<i>1,771</i>	<i>18,340</i>	<i>11,510</i>		
1981-1990	0	0	47	33	80	6,025
<i>Esperados</i>	<i>0,949</i>	<i>4,427</i>	<i>45,850</i>	<i>28,775</i>		
1991-2000	0	6	36	18	60	3,544
<i>Esperados</i>	<i>0,711</i>	<i>3,320</i>	<i>34,387</i>	<i>21,581</i>		
2001-2010	3	5	36	25	69	6,503
<i>Esperados</i>	<i>0,818</i>	<i>3,818</i>	<i>39,545</i>	<i>24,818</i>		
Después 2010	0	0	9	3	12	1,863
<i>Esperados</i>	<i>0,142</i>	<i>0,664</i>	<i>6,877</i>	<i>4,316</i>		
Total	3	14	145	91	253	Total de Chi Cuadrada: 19,287
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.082

- Ítem 12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.

En base a la información obtenida en relación al ítem 12, que se recoge en la tabla 99, puede indicarse que el 75% de los titulados a partir del año 2010 considera que la normativa actual sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños; bajando hasta el 51% en los titulados entre los años 1991 y 2010, y hasta el 45% en los titulados con anterioridad.

TABLA 99. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 12)

<i>TEMÁTICA: Educación inclusiva</i>				
Ítem 12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	28	28	44	0
1981-1990 (N=80)	15	39	40	6
1991-2000 (N=60)	8	42	50	0
2001-2010 (N=69)	12	39	46	3
Después de 2010 (N=12)	0	25	75	0

Por otro lado, como se aprecia en la tabla 100, analizando la media y desviación típica de las respuestas ofrecidas por los maestros de Primaria e Infantil en el ítem 12, en función del año de obtención del título de Magisterio; el grupo con una media más baja es el de docentes titulados antes de 1981 (2,156), ascendiendo dicha media según lo hace el año de titulación, hasta llegar a la media de respuestas de los maestros titulados después del año 2010 (2,750)

TABLA 100. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 12 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA									
<i>Ítem 12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,156	0,847	2,375	0,817	2,417	0,645	2,406	0,734	2,750	0,452

En cuanto a la prueba ANOVA, para GL=4, como puede observarse en la tabla 101, los resultados reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Infantil y Primaria, en función del año de titulación en Magisterio, difiere significativamente en sus respuestas, en función del año de obtención de su titulación ($p=0,200$)

TABLA 101. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 12)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	3,371	4,000	0,843	1,509
Dentro de Grupos	138,440	248,000	0,558	
Total	141,810			
	P	0,200		

Además, la aplicación de la prueba de una cola para GL=12, nos indica que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no resulta significativo ($p=0.082$), como se aprecia en la tabla 102. En base a lo anterior, no podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas en la significación conformada por lo docentes de las etapas de Infantil y Primaria hacia la normativa vigente para atender a la diversidad de todo el alumnado.

TABLA 102. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 12)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	9	9	14	0	32	6,821
<i>Esperados</i>	<i>4,300</i>	<i>12,016</i>	<i>14,798</i>	<i>0,885</i>		
1981-1990	12	31	32	5	80	4,359
<i>Esperados</i>	<i>10,751</i>	<i>30,040</i>	<i>36,996</i>	<i>2,213</i>		
1991-2000	5	25	30	0	60	3,278
<i>Esperados</i>	<i>8,063</i>	<i>22,530</i>	<i>27,747</i>	<i>1,660</i>		
2001-2010	8	27	32	2	69	0,225
<i>Esperados</i>	<i>9,273</i>	<i>25,909</i>	<i>31,909</i>	<i>1,909</i>		
Después 2010	0	3	9	0	12	4,594
<i>Esperados</i>	<i>1,613</i>	<i>4,506</i>	<i>5,549</i>	<i>0,332</i>		
Total	34	95	117	7	253	Total de Chi Cuadrada: 19,276
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.082

- Ítem 13. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben incluirse en el sistema ordinario.

En relación a la idea de que los alumnos con necesidades educativas especiales deben estar incluidos en el sistema educativo ordinario, según reflejan los datos recogidos en la tabla 103, el 81% de los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados después del año 2000, se muestran de acuerdo con la afirmación. Sin embargo, estos porcentajes bajan de forma drástica en los maestros titulados con anterioridad (39,5%). Además, cabe indicar, que el 43,5% de estos últimos se muestra muy en desacuerdo con la inclusión de los ACNEE en el sistema educativo ordinario.

TABLA 103. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 13)

<i>TEMÁTICA: Educación inclusiva</i>				
Ítem 13. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben incluirse en el sistema ordinario.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	41	9	41	9
1981-1990 (N=80)	46	25	25	4
1991-2000 (N=60)	33	13	47	7
2001-2010 (N=69)	25	7	49	19
Después de 2010 (N=12)	0	0	75	25

Analizando la información relativa a la media de las respuestas proporcionadas por los maestros en el ítem 13, en función del año de obtención del título de Magisterio, que se recoge en la tabla 104; se observa que el grupo cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con su inclusión, es el grupo de maestros de Primaria e Infantil titulados después del año 2010 (3,250), y el grupo que se muestra menos de acuerdo es el de los titulados en la década de los ochenta (1,863), seguidos de los titulados con anterioridad (2,188)

TABLA 104. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 13 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA									
<i>Ítem 13. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben incluirse en el sistema ordinario.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,188	1,091	1,863	0,924	2,267	1,006	2,623	1,059	3,250	0,452

Por otro lado, en base al análisis del cruce de variables, los datos obtenidos manifiestan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil encuestados que obtuvieron su titulación después del año 2010, y las respuestas dadas por aquellos que obtuvieron su titulación de Magisterio entre el año 1981 y el año 2000 (tabla 105)

TABLA 105. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 13)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,325	1,595	0,114	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,079	0,349	0,728	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,436	1,906	0,060	0,595
<i>G1 y G5</i>	1,063	3,252	0,002	0,023
<i>G2 y G3</i>	0,404	2,465	0,015	0,149
<i>G2 y G4</i>	0,761	4,683	0,000	0,000
<i>G2 y G5</i>	1,388	5,092	0,000	0,000
<i>G3 y G4</i>	0,357	1,952	0,053	0,531
<i>G3 y G5</i>	0,983	3,305	0,002	0,015
<i>G4 y G5</i>	0,627	2,011	0,048	0,477

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

c) Dimensión de significados. Temática: Recursos para atender la diversidad.

Tal y como se indicó anteriormente, existen diferencias significativas en las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados de Educación Primaria e Infantil, en función del año de obtención de su titulación en Magisterio, en tres ítems del cuestionario relacionados con la temática de recursos para atender la diversidad, que se encuentra dentro de la dimensión de los significados conformados por los maestros.

La información obtenida en los ítems relacionados con dicha temática, en función del año de titulación, queda recogida en tablas de contingencia, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

Asimismo, datos relativos a la media y desviación típica se recogen en diversas tablas, junto a un detallado análisis de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado, para cada ítem que compone la temática del cuestionario en relación a los recursos para atender a la diversidad.

A fin de conseguir un análisis de las diferencias estadísticamente significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil, en función del año de titulación; se realizarán comentarios diversos de los ítems oportunos en relación a la información recogida en las tablas de contingencia, el análisis de la media y desviación típica, y el detalle del análisis de la varianza o Chi Cuadrado.

- Ítem 25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.

En cuanto al ítem 25: *Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender a la diversidad de todo el alumnado*, si bien todos los encuestados se muestran mayoritariamente en desacuerdo, cabe destacar algunos datos. Todos los maestros titulados antes de 1981 se muestran en desacuerdo con la afirmación, y el 72% de ellos, muy en desacuerdo. Dicho porcentaje baja hasta el 49,3% en los titulados hasta el año 2010. Asimismo, uno de cada cuatro maestros encuestados que obtuvieron su titulación con posterioridad, se muestra de acuerdo con la afirmación (tabla 106)

TABLA 106. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 25)

TEMÁTICA: Recursos para atender a la diversidad				
Ítem 25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender a la diversidad de todo el alumnado.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	72	28	0	0
1981-1990 (N=80)	42	53	5	0
1991-2000 (N=60)	48	43	5	0
2001-2010 (N=69)	58	33	9	0
Después de 2010 (N=12)	50	25	25	0

La media de las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados ante el ítem 25 del cuestionario, en función del año de titulación en Magisterio, se puede apreciar en la tabla 107. Tales datos nos muestran que el grupo cuya media es más baja (1,281) es el de los titulados antes del año 1981, ascendiendo según el año de titulación es posterior, hasta llegar a los titulados después del 2010 (1,750)

TABLA 107. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 25 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
1,281	0,457	1,625	0,582	1,600	0,643	1,507	0,656	1,750	0,866

Por otro lado, como se aprecia en la tabla 108, los resultados del ANOVA, para GL=4, indican que ninguno de los grupos de maestros de Primaria e Infantil, en función del año de titulación en Magisterio, difiere significativamente en sus respuestas al ítem 25 según el año de titulación ($p=0,060$)

TABLA 108. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 25)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	3,517	4,000	0,879	2,293
Dentro de Grupos	95,115	248,000	0,384	
Total	98,632			
	P	0,060		

Sin embargo, el resultado de la prueba Chi Cuadrado en las frecuencias observadas para GL=8, resulta significativo aplicando la prueba de una cola ($p=0.016$), pudiendo indicar la existencia de diferencias significativas, en función del año de obtención del título de Magisterio, en el ítem 25, vinculado a la consideración de los recursos con los que las escuelas cuentan para atender a la diversidad de todo el alumnado (tabla 109)

TABLA 109. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 25)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	23	9	0	32	5,902
<i>Esperados</i>	<i>16,696</i>	<i>13,028</i>	<i>2,277</i>		
1981-1990	34	42	4	80	4,669
<i>Esperados</i>	<i>41,739</i>	<i>32,569</i>	<i>5,692</i>		
1991-2000	29	26	5	60	0,396
<i>Esperados</i>	<i>31,304</i>	<i>24,427</i>	<i>4,269</i>		
2001-2010	40	23	6	69	1,609
<i>Esperados</i>	<i>36,000</i>	<i>28,091</i>	<i>4,909</i>		
Después 2010	6	3	3	12	6,134
<i>Esperados</i>	<i>6,261</i>	<i>4,885</i>	<i>0,854</i>		
Total	132	103	18	253	Total de Chi Cuadrada: 18,711
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>					GL = 8 P=0.016

Todo lo anterior ya nos está indicando que los maestros de Primaria e Infantil titulados antes del año 1981 no consideran que las escuelas cuenten los recursos necesarios para atender a la diversidad de todo el alumnado, obviando el papel que cada docente tiene en este proceso. Esta visión va cambiando según el año de titulación en Magisterio es más actual, aunque aún se encuentra lejos de cifras que muestren un significado construido sobre el papel docente para atender a la diversidad vinculado a la total responsabilidad en el ajuste el proceso de enseñanza y aprendizaje a la singularidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

- Ítem 26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.

En base a la información obtenida mediante el cuestionario en relación al ítem 26, como se aprecia en la tabla 110, todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados consideran, en su mayoría, que los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros son los profesores especialistas y de apoyo. No obstante, puede indicarse que el 31% de los titulados antes del año 1981 se muestra muy de acuerdo con tal información; bajando dicho porcentaje en los titulados con posterioridad hasta el 23%.

TABLA 110. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 26)

<i>TEMÁTICA: Recursos para atender a la diversidad</i>				
Ítem 26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	9	6	54	31
1981-1990 (N=80)	0	31	46	23
1991-2000 (N=60)	2	23	53	22
2001-2010 (N=69)	7	29	42	22
Después de 2010 (N=12)	0	8	67	25

Al observar la media de las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados ante el ítem 26 del cuestionario, en función del año de titulación, que puede apreciarse en la tabla 111; podemos indicar que el grupo cuya media es más baja (2,783) es el los titulados entre el año 2001 y 2010, siendo el grupo de maestros de Primaria e Infantil que menos considera que los profesores de apoyo y especialistas sean los recursos más importantes para atender a la diversidad del alumnado con los que cuentan las escuelas.

TABLA 111. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 26 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,063	0,878	2,913	0,732	2,950	0,723	2,783	0,872	3,167	0,577

En cuanto a la prueba ANOVA, como puede observarse en la tabla 112, los resultados reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Infantil y Primaria, difiere significativamente en sus respuestas ante el ítem 26, en función del año de obtención de su titulación ($p=0.351$)

TABLA 112. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 26)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,739	4,000	0,685	1,113
Dentro de Grupos	152,518	248,000	0,615	
Total	155,257			
	P	0,351		

Además, la aplicación de la prueba de una cola para $GL=12$, nos indica que el resultado de la prueba Chi Cuadrado en las frecuencias observadas no resulta significativo ($p=0.063$), tal y como se aprecia en la tabla 113.

TABLA 113. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 26)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	3	2	17	10	32	8,393
<i>Esperados</i>	<i>1,138</i>	<i>7,842</i>	<i>15,557</i>	<i>7,462</i>		
1981-1990	0	25	37	18	80	4,446
<i>Esperados</i>	<i>2,846</i>	<i>19,605</i>	<i>38,893</i>	<i>18,656</i>		
1991-2000	1	14	32	13	60	0,981
<i>Esperados</i>	<i>2,134</i>	<i>14,704</i>	<i>29,170</i>	<i>13,992</i>		
2001-2010	5	20	29	15	69	3,895
<i>Esperados</i>	<i>2,455</i>	<i>16,909</i>	<i>33,545</i>	<i>16,901</i>		
Después 2010	0	1	8	3	12	2,526
<i>Esperados</i>	<i>0,427</i>	<i>2,941</i>	<i>5,834</i>	<i>2,798</i>		
Total	9	62	123	59	253	Total de Chi Cuadrada: 20,242
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.063

En base a lo anterior, no podemos indicar que existan diferencias estadísticamente significativas, según el año de obtención del título de Magisterio, entre los maestros de Primaria a Infantil en cuanto a la consideración de los profesores especialistas y de apoyo como los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros educativos.

- Ítem 31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.

Los datos relativos al porcentaje de respuesta de los maestros de Primaria e Infantil encuestados en el ítem 31, en función del año de obtención del título de Magisterio, se recogen en la tabla 114.

TABLA 114. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 31)

<i>TEMÁTICA: Recursos para atender a la diversidad</i>				
Ítem 31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	16	38	46
1981-1990 (N=80)	4	21	40	35
1991-2000 (N=60)	0	23	20	57
2001-2010 (N=69)	0	19	41	40
Después de 2010 (N=12)	0	25	42	33

En base a ello, en relación al ítem 31, que refleja la afirmación de la necesidad de un aumento importante del presupuesto económico para que la atención a la diversidad funcione, puede indicarse que la mayoría de los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados se muestran a favor de tal idea. Sin embargo, puede destacarse que el 46% de los titulados antes del año 2001, se posicionan muy de acuerdo con la afirmación, y dicho porcentaje baja hasta el 36,5% cuando se trata de los titulados con posterioridad (tabla 114).

Asimismo, el análisis de la media de las respuestas de los docentes encuestados nos muestra unos datos dispares (tabla 115). El valor medio más alto, que muestra un mayor acuerdo con la afirmación relativa a la necesidad de un importante aumento presupuestario para el funcionamiento de la atención a la diversidad, se encuentra en el

grupo de maestros titulados en la década de los noventa (3,333) y el menor valor en los titulados en la década anterior (3,063)

TABLA 115. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 31 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,313	0,738	3,063	0,847	3,333	0,837	3,217	0,745	3,083	0,793

En cuanto al análisis de la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas, se aplica la prueba ANOVA, como puede observarse en la tabla 116. Los resultados reflejan que, para GL=4, ninguno de los grupos de maestros de Infantil y Primaria, divididos en función del año de titulación, difiere significativamente en sus respuestas ante el ítem 31 ($p=0.298$)

TABLA 116. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 31)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	3,168	4,000	0,792	1,231
Dentro de Grupos	159,552	248,000	0,643	
Total	162,719			
	P	0,298		

Al tiempo, la aplicación de la prueba de una cola para GL=12, nos indica que el resultado de la prueba Chi Cuadrado en las frecuencias observadas no resulta significativo ($p=0.157$), tal y como se aprecia en la tabla 117.

TABLA 117. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 31)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	0	5	12	15	32	0,913
<i>Esperados</i>	<i>0,379</i>	<i>6,577</i>	<i>11,257</i>	<i>13,787</i>		
1981-1990	3	17	32	28	80	6,197
<i>Esperados</i>	<i>0,949</i>	<i>16,443</i>	<i>28,142</i>	<i>34,466</i>		
1991-2000	0	14	12	34	60	7,436
<i>Esperados</i>	<i>0,711</i>	<i>12,332</i>	<i>21,107</i>	<i>25,850</i>		
2001-2010	0	13	28	28	69	1,589
<i>Esperados</i>	<i>0,818</i>	<i>14,182</i>	<i>24,273</i>	<i>29,727</i>		
Después 2010	0	3	5	4	12	0,666
<i>Esperados</i>	<i>0,142</i>	<i>2,466</i>	<i>4,221</i>	<i>5,170</i>		
Total	3	52	89	109	253	Total de Chi Cuadrada: 16,802
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.157

Todo lo anterior, nos indica que no podemos indicar que existan diferencias estadísticamente significativas, según el año de obtención del título de Magisterio, entre los maestros de Primaria a Infantil en cuanto a la consideración de la importancia de aumentar el presupuesto para el funcionamiento de la atención a la diversidad.

- Ítem 32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.

En cuanto al ítem 32 del cuestionario, los datos relativos valor porcentual de las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados, en función del año de obtención del título de Magisterio, se recogen en la tabla 118.

TABLA 118. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 32)

TEMÁTICA: Recursos para atender a la diversidad				
Ítem 32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	31	69	0
1981-1990 (N=80)	13	40	41	6
1991-2000 (N=60)	0	33	47	20
2001-2010 (N=69)	16	23	55	6
Después de 2010 (N=12)	0	33	42	25

Analizando la información indicada, en relación a las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados ante la afirmación que indica que los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas, podemos indicar que un 69% de los encuestados que obtuvieron su titulación antes de 1981, considera que los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas. En contraposición, un 42% de los titulados con posterioridad, se muestra en desacuerdo con tal afirmación; lo que se puede mostrar como indicador de un cambio de significado sobre la preparación y formación docente para atender a la diversidad desde un enfoque de inclusividad (tabla 118).

Asimismo, lo anterior se sustenta también en los datos mostrados en la tabla 119, observándose que los grupos cuyas medias indican que se encuentran menos de acuerdo con el ítem 32: *Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas*, son los grupos compuestos por los maestros titulados entre el 1981 y el 1990 (2,413); y por los maestros titulados entre el año 2001 y el año 2010 (2,507)

TABLA 119. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 32 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,688	0,471	2,413	0,791	2,867	0,724	2,507	0,834	2,917	0,793

Por otro lado, podemos resaltar que los datos recogidos y analizados nos demuestran la existencia de diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación en la década de los ochenta, y las respuestas dadas por los maestros titulados en la década siguiente; así como de estos con el siguiente grupo (tabla 120)

TABLA 120. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 32)

<i>Comparación</i>	<i>Diferencia de las Medias</i>	<i>T-valor</i>	<i>P - Sin ajustar</i>	<i>P - Bonferroni</i>
<i>G1 y G2</i>	0,275	1,838	0,069	0,687
<i>G1 y G3</i>	0,179	1,263	0,210	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,180	1,140	0,257	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,229	1,181	0,244	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,454	3,486	0,001	0,007
<i>G2 y G4</i>	0,095	0,711	0,478	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,504	2,059	0,042	0,424
<i>G3 y G4</i>	0,359	2,595	0,011	0,106
<i>G3 y G5</i>	0,050	0,215	0,830	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,409	1,581	0,118	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

A partir de lo anterior, podemos hablar de la vinculación entre la formación inicial de los maestros de Infantil y Primaria y la atribución dada a la preparación de los docentes para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

- Ítem 8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.

En referencia al ítem 8 del cuestionario, podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente en contra con la afirmación que indica que los maestros poseen la formación suficiente para atender las necesidades de todo su alumnado; el 53% de los titulados antes de 1981 se muestra muy en desacuerdo, descendiendo el porcentaje hasta el 37% en los titulados con posteridad (tabla 121)

TABLA 121. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 8)

TEMÁTICA: Recursos para atender a la diversidad				
Ítem 8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	53	47	0	0
1981-1990 (N=80)	32	49	10	9
1991-2000 (N=60)	33	60	7	0
2001-2010 (N=69)	49	39	5	7
Después de 2010 (N=12)	33	67	0	0

Por otro lado, como se aprecia en la tabla 122, los grupos cuyas medias muestran que se encuentran menos en desacuerdo con el ítem 8: *Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos*, son los grupos compuestos por los maestros titulados entre 1981 y 1990 (1,950); y por los maestros titulados en la siguiente década (1,733). En contraposición, el grupo que presenta una media que muestra un mayor grado de desacuerdo con la afirmación, es el compuesto por los maestros titulados antes de 1981 (1,469)

TABLA 122. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 8 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
1,469	0,507	1,950	0,884	1,733	0,578	1,696	0,863	1,667	0,492

Al tiempo, los datos muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación en 1980 o con anterioridad, y las respuestas dadas por los maestros titulados posteriormente, hasta el año 2000 (tabla 123)

TABLA 123. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 8)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,481	2,889	0,005	0,047
<i>G1 y G3</i>	0,265	2,179	0,032	0,320
<i>G1 y G4</i>	0,227	1,379	0,171	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,198	1,162	0,252	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,217	1,651	0,101	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,254	1,770	0,079	0,787
<i>G2 y G5</i>	0,283	1,081	0,282	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,038	0,287	0,775	1,000
<i>G3 y G5</i>	0,067	0,373	0,711	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,029	0,113	0,910	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

De lo anterior puede indicarse la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los maestros de Primaria e Infantil ante el ítem 8; apreciándose que los titulados antes de 1980 consideran, en un mayor grado, que la formación docente para atender a la diversidad de todo el alumnado es insuficiente. Esta

concepción puede deberse a la asociación atribuida a su propia formación para tal cometido. Tal consideración va viéndose modificada, hacia términos de mayor concepción de la adecuada formación docente para atender a la diversidad del alumnado, según el año de titulación en Magisterio es más actual.

d) Dimensión de actitudes. Temática: Creencias hacia la diversidad.

Anteriormente quedó indicada la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del año de obtención del título de Magisterio, en las respuestas de los maestros encuestados de Primaria e Infantil, en todos los ítems del cuestionario en relación a la temática “creencias hacia la diversidad”, que se encuentra dentro de la dimensión de las actitudes manifestadas por los docentes.

La información obtenida en esos ítems, en función del año de obtención de la titulación, se recoge en diversas tablas de contingencia según los ítems, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

Igualmente, para cada ítem que compone la temática de creencias hacia la diversidad del cuestionario, se recogen datos relativos a la media y desviación típica, así como un detallado análisis de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado.

En lo que sigue, se discute la información recopilada en dichas tablas de contingencia, en el análisis de la media y desviación típica, y en el análisis de la varianza o Chi Cuadrado; con el objetivo de conseguir un análisis de las diferencias significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria, en función del año de obtención de la titulación de Magisterio.

- Ítem 4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.

En referencia al ítem 4: *La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje*, podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente de acuerdo; el 74% de los titulados después de 1980 se muestra muy de acuerdo con la afirmación, descendiendo el porcentaje hasta el 53% en los titulados con anterioridad (tabla 124)

TABLA 124. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD (ÍTEM 4)

TEMÁTICA: Creencias hacia la diversidad				
Ítem 4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	3	44	53
1981-1990 (N=80)	0	0	28	72
1991-2000 (N=60)	0	5	20	75
2001-2010 (N=69)	3	0	6	91
Después de 2010 (N=12)	0	0	42	58

Asimismo, como se observa en la tabla 125, el grupo de docentes de Primaria e Infantil cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con la afirmación relacionada con el nivel de importancia que tiene la participación de todo el alumnado para el aprendizaje, es el grupo compuesto por los maestros titulados entre el año 2001 y el año 2010 (3,855)

TABLA 125. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 4 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,500	0,568	3,725	0,449	3,700	0,561	3,855	0,550	3,583	0,515

Por otro lado, los datos muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria participantes en la encuesta, que obtuvieron su titulación en 1980 o con anterioridad, y las respuestas dadas por los maestros titulados en la década de los ochenta y entre los años 2001 y 2010 (tabla 126)

TABLA 126. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 4)

<i>Comparación</i>	<i>Diferencia de las Medias</i>	<i>T-valor</i>	<i>P - Sin ajustar</i>	<i>P - Bonferroni</i>
<i>G1 y G2</i>	0,225	2,215	0,029	0,288
<i>G1 y G3</i>	0,200	1,621	0,109	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,355	2,989	0,004	0,035
<i>G1 y G5</i>	0,083	0,444	0,659	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,025	0,293	0,770	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,130	1,589	0,114	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,142	1,000	0,320	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,155	1,582	0,116	1,000
<i>G3 y G5</i>	0,117	0,665	0,508	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,272	1,594	0,115	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

A tenor de los resultados obtenidos, puede afirmarse que la consideración de la participación de todos los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje como factor clave en su desarrollo, ha ido aumentando según ha ido pasando el tiempo; siendo los titulados antes de 1981 los que muestran un menor grado de consideración ante tal cuestión.

- Ítem 9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.

En cuanto al ítem 9 del cuestionario, el valor porcentual de las respuestas de los docentes de Educación Primaria e Infantil encuestados, en función del año de titulación, se recogen en la tabla 127.

TABLA 127. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD (ÍTEM 9)

TEMÁTICA: Creencias hacia la diversidad				
Ítem 9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	13	50	37	0
1981-1990 (N=80)	36	34	30	0
1991-2000 (N=60)	20	49	31	0
2001-2010 (N=69)	41	43	12	4
Después de 2010 (N=12)	42	42	0	16

En base a los datos obtenidos, según se aprecia en la tabla 127, puede indicarse que el 84% de los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, titulados después del año 2000, se muestran en desacuerdo con la afirmación del ítem 9: *El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces*. Sin embargo, este porcentaje desciende en los titulados con anterioridad (67%). De estos, solamente el 23% de muestran muy en desacuerdo con la afirmación, mientras que el porcentaje asciende hasta el 42% en aquellos maestros titulados después del 2000.

TABLA 128. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 9 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,250	0,672	1,938	0,817	1,950	0,594	1,797	0,815	1,917	1,084

Por otro lado, como puede observarse en la tabla 128, que recoge la información relativa a las medias y desviaciones típicas, los titulados antes de 1981 son el grupo de docentes de Primaria e Infantil cuya media nos manifiesta que las dificultades que presentan algunos alumnos y alumnas les implica el no atender adecuadamente al alumnado considerado como más capaz (2,250), en contraposición con los titulados con posterioridad, cuya media se encuentra por debajo de 2.

Para analizar la posible existencia de diferencias significativas ante este hecho, en función del año de obtención del título de Magisterio, se aplica la prueba ANOVA de un factor. Los resultados, como se aprecia en la tabla 129, nos reflejan que ninguno de los grupos difiere significativamente ($p=0,109$)

TABLA 129. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 9)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	4,497	4,000	1,124	1,915
Dentro de Grupos	145,614	248,000	0,687	
Total	150,11			
	P	0,109		

Sin embargo, como se observa en la tabla 130, la aplicación de la prueba de una cola para $GL=12$, muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrado en las

frecuencias observadas es significativo ($p=0.000$); poniendo de manifiesto la existencia de diferencias significativas en la actitud manifestada por los maestros de Infantil y Primaria en relación a las actuaciones implicadas en la atención a la diversidad de todo el alumnado, en función del año de titulación en Magisterio.

TABLA 130. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 9)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	4	16	12	0	32	8,402
<i>Esperados</i>	9,866	14,798	6,704	0,632		
1981-1990	29	27	24	0	80	8,173
<i>Esperados</i>	24,664	36,996	16,759	1,581		
1991-2000	12	39	9	0	60	9,046
<i>Esperados</i>	18,498	27,747	12,569	1,186		
2001-2010	28	30	8	3	69	7,088
<i>Esperados</i>	21,273	31,909	14,455	1,364		
Después 2010	5	5	0	2	12	16,129
<i>Esperados</i>	3,700	5,549	2,514	0,237		
Total	78	117	53	5	253	Total de Chi Cuadrada: 48,837
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.000

Con estos resultados, puede afirmarse que la identificación de la atención a la diversidad con el alumnado que presenta dificultades y que implica un olvido a los demás alumnos y alumnas, se relaciona con los titulados antes de 1981; mostrando una actitud ante la atención a la diversidad que se encuentra lejos de un enfoque inclusivo.

e) Dimensión de actitudes. Temática: Rechazo a la educación segregada.

La existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados de Primaria e Infantil, en todos los ítems del cuestionario en relación a la temática vinculada al rechazo a la educación segregada, en función del año de obtención del título de Magisterio; quedó indicada precedentemente. Dicha temática forma parte de la dimensión relacionada con las actitudes manifestadas por los docentes.

La información obtenida en esta parte del cuestionario se recoge en diversas tablas de contingencia, en función del año de obtención del título de Magisterio, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

De igual forma, para cada ítem que compone la temática del cuestionario relacionada con el rechazo a la educación segregada, se recogen datos relativos a la media y desviación típica, así como un análisis detallado de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado.

A fin de analizar de forma adecuada las diferencias significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria, en función del año de obtención de la titulación; se comentarán los datos obtenidos y recopilados con las tablas de contingencia, con el análisis de la media y desviación típica, y con el análisis de la varianza o Chi Cuadrado.

- Ítem 38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.

En referencia al ítem 38: *El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa*, como vemos en la tabla 131, la mayoría de los maestros de Educación Primaria e Infantil participantes en la encuesta se muestra en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, analizando los datos obtenidos ante dicha disconformidad; en función del año de titulación, podemos indicar que el porcentaje de desacuerdo es del 84% en los titulados después del año 2000, y baja hasta el 68% en los titulados con anterioridad. Asimismo, cabe resaltar que el 93% de los titulados entre los años 2001 y 2010 no piensan que el trabajo con alumnado homogéneo sea garantía de éxito educativo. De este grupo, además, cabe indicarse que el 54% se muestra muy en desacuerdo.

TABLA 131. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA (ÍTEM 38)

TEMÁTICA: Rechazo a la educación segregada				
Ítem 38. El trabajo con alumno homogéneo es garantía de eficacia educativa.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	6	56	25	13
1981-1990 (N=80)	26	49	25	0
1991-2000 (N=60)	27	40	22	11
2001-2010 (N=69)	54	39	7	0
Después de 2010 (N=12)	8	67	25	0

Al tiempo, como se observa en la tabla 132, el grupo cuya media muestra que se encuentra más en desacuerdo con la afirmación que relaciona el éxito educativo con la homogeneidad del alumnado, es el grupo compuesto por los maestros titulados entre el año 2001 y el año 2010 (1,526). En contraposición, el grupo cuya media muestra que se encuentra menos en desacuerdo con tal afirmación, es el grupo compuesto por los titulados antes de 1981 (2,438)

TABLA 132. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 38 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA

TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA									
<i>Ítem 38. El trabajo con alumno homogéneo es garantía de eficacia educativa.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,438	0,801	1,988	0,720	2,183	0,965	1,536	0,632	2,167	0,577

Asimismo, como se aprecia en la tabla 133, los datos muestran la existencia de diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación entre el año 2001 y el año 2010, y el resto de grupos. Asimismo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los titulados entre los años 1981 y 1990, y el grupo de maestros titulados antes de 1981.

TABLA 133. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 38)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,450	2,892	0,005	0,046
<i>G1 y G3</i>	0,254	1,273	0,206	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,901	6,114	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	0,271	1,069	0,291	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,196	1,375	0,171	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,451	4,034	0,000	0,001
<i>G2 y G5</i>	0,179	0,822	0,413	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,647	4,558	0,000	0,000
<i>G3 y G5</i>	0,017	0,058	0,954	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,630	3,227	0,002	0,018
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

Todo lo anterior nos permite afirmar que, según el año de obtención del título de Magisterio es más reciente, los maestros de Primaria e Infantil manifiestan desvincular la eficacia educativa de la homogeneidad del alumnado en un mayor grado que los docentes titulados con anterioridad.

- Ítem 24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.

Analizando la información obtenida en términos porcentuales de las respuestas ante el ítem 24, vinculado con que los ACNEE precisan un currículo diferente del ordinario, que se recoge en la tabla 134; podemos indicar que un 74% de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, que obtuvieron su titulación antes del año 2001, se muestra de acuerdo ante este hecho. En contraposición, un 64,5% de los titulados con posterioridad muestra disconformidad con tal afirmación.

TABLA 134. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA (ÍTEM 24)

TEMÁTICA: Rechazo a la educación segregada				
Ítem 24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	25	50	25
1981-1990 (N=80)	0	22	59	19
1991-2000 (N=60)	0	32	57	11
2001-2010 (N=69)	17	54	26	3
Después de 2010 (N=12)	25	33	42	0

Asimismo, como se aprecia en la tabla 135, los grupos cuyas medias muestran que se encuentran más en desacuerdo con el ítem 38: *Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario*, son los grupos compuestos por los maestros titulados entre el 2001 y 2010 (2,145); y por los maestros titulados después del año 2010 (2,167). Por su parte, la media más a favor de la afirmación del ítem 38, se halla en el grupo formado por maestros titulados antes de 1981 (3,000)

TABLA 135. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 24 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA

TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA									
<i>Ítem 24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,000	0,718	2,963	0,645	2,800	0,632	2,145	0,733	2,167	0,835

Asimismo, los datos recogidos en la tabla 136 muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación a partir del año 2001, y las respuestas dadas por los maestros titulados con anterioridad.

TABLA 136. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 24)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,038	0,269	0,788	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,200	1,377	0,172	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,855	5,487	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	0,833	3,280	0,002	0,021
<i>G2 y G3</i>	0,163	1,487	0,139	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,818	7,240	0,000	0,000
<i>G2 y G5</i>	0,796	3,830	0,000	0,002
<i>G3 y G4</i>	0,655	5,392	0,000	0,000
<i>G3 y G5</i>	0,633	2,997	0,004	0,038
<i>G4 y G5</i>	0,022	0,093	0,926	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

De lo anterior puede deducirse que los maestros de Primaria e Infantil titulados a partir del año 2000 presentan una actitud hacia el currículo escolar desde un enfoque único, en relación con la inclusividad, al tener en consideración a todo el alumnado.

f) Dimensión de actitudes. Temática: Capacitación para atender a la diversidad.

Tal y como se indicó anteriormente, existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados de las etapas de Infantil y Primaria, en función del año de obtención de su titulación, en dos ítems del cuestionario relacionados con la temática de capacitación para atender a la diversidad, que se encuentra dentro de la dimensión de las actitudes mostradas por los maestros.

La información obtenida en los ítems relacionados con dicha temática, en función del año de titulación en Magisterio, queda recogida en tablas de contingencia, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

Asimismo, datos relativos a la media y desviación típica se recogen en diversas tablas, junto a un detallado análisis de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado, para cada ítem que compone la temática del cuestionario en relación a los recursos para atender a la diversidad.

Con el propósito de analizar la significatividad estadística de las diferencias existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil, en función del año de titulación, se comenta la información recogida en las tablas de contingencia, en lo referente al análisis de la media y desviación típica, así como al de la varianza o Chi Cuadrado.

- Ítem 33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.

A continuación, se presenta la información relacionada a las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria ante el ítem 33 del cuestionario, vinculado con la actitud manifestada por los docentes de preparación propia para atender a la diversidad de todo el alumnado.

TABLA 137. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 33)

<i>TEMÁTICA: Capacitación para atender a la diversidad</i>				
Ítem 33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	19	19	53	9
1981-1990 (N=80)	7	13	74	6
1991-2000 (N=60)	3	25	55	17
2001-2010 (N=69)	0	22	46	32
Después de 2010 (N=12)	8	33	34	25

En referencia a la información recogida en la tabla 137, en relación a las actitudes de los maestros de Educación Infantil y Primaria hacia la propia capacitación docente para atender a la diversidad, encontramos que el 38% de los maestros titulados en 1980 o con anterioridad no se sienten preparados para tener en sus aulas ACNEE, y de ellos, la mitad muestra una mayor disconformidad. En contraposición, el 77% de encuestados titulados entre 1981 y el 2010, manifiestan sentirse preparados para tal tarea docente. En cuanto al grupo de maestros titulados después del año 2010, el 41% indica no estar preparados para ello, aunque solo un 8% indica estar muy en desacuerdo con ello.

TABLA 138. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 33 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,531	0,915	2,788	0,669	2,850	0,732	3,101	0,731	2,750	0,965

Por otro lado, como se aprecia en la tabla 138, el grupo de maestros cuya media muestra que se encuentra de acuerdo con la afirmación del ítem 33: *Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula*, es el conformado por los titulados entre el año 2001 y 2010 (3,101). Los maestros titulados en 1980 o con anterioridad, son los que se muestran menos de acuerdo con tal afirmación (2,531)

TABLA 139. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 33)

<i>Comparación</i>	<i>Diferencia de las Medias</i>	<i>T-valor</i>	<i>P - Sin ajustar</i>	<i>P - Bonferroni</i>
<i>G1 y G2</i>	0,256	1,640	0,104	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,319	1,820	0,072	0,721
<i>G1 y G4</i>	0,570	3,362	0,001	0,011
<i>G1 y G5</i>	0,219	0,696	0,490	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,063	0,525	0,600	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,314	2,737	0,007	0,070
<i>G2 y G5</i>	0,038	0,170	0,865	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,251	1,948	0,054	0,537
<i>G3 y G5</i>	0,100	0,409	0,684	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,351	1,464	0,147	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Asimismo, los datos muestran diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, que

obtuvieron su titulación entre los años 2001 y 2010, y las respuestas dadas por los maestros titulados en las décadas de los ochenta y noventa (tabla 139)

Todo lo anterior nos permite afirmar que los maestros titulados antes de 1981 no consideran que cuenten con la preparación suficiente para atender a la diversidad de todo el alumnado, manifestando, por tanto que la formación recibida es insuficiente para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tal consideración va cambiando según el año de titulación de los docentes es más actual.

- Ítem 40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.

En cuanto al ítem 40: *La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares*, la mayoría de los maestros titulados antes del año 2010 se muestran en desacuerdo, aunque el grupo de titulados entre el año 2001 y 2010 son los que mayoritariamente están muy en desacuerdo (22%). Asimismo, el 19% de los maestros titulados antes de 1981 se muestran muy de acuerdo con la afirmación. El porcentaje baja hasta el 11,5% en los titulados entre el año 1981 y el año 2001, y hasta el 3,5% en los titulados después del año 2001. Uno de cada cuatro maestros encuestados que obtuvieron su titulación con posterioridad, se muestra de acuerdo con la afirmación (tabla 140)

TABLA 140. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 40)

TEMÁTICA: Capacitación para atender a la diversidad				
Ítem 40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	16	56	9	19
1981-1990 (N=80)	11	44	37	8
1991-2000 (N=60)	7	45	33	15
2001-2010 (N=69)	22	42	29	7
Después de 2010 (N=12)	0	42	42	0

Por otro lado, como se observa en la tabla 141, el grupo de maestros cuya media manifiesta que han modificado sus prácticas educativas para dar respuesta a las necesidades educativas de su alumnado, es el de docentes de Primaria e Infantil titulados entre el año 2001 y 2010 (2,217)

TABLA 141. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 40 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,313	0,965	2,413	0,791	2,567	0,831	2,217	0,872	2,750	0,754

En cuanto a la prueba ANOVA de un factor, como puede observarse en la tabla 142, los resultados reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Primaria e Infantil, divididos en función del año de titulación, difiere significativamente en sus respuestas ante el ítem 40 ($p=0.096$)

TABLA 142. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 40)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	5,695	4,000	1,424	1,995
Dentro de Grupos	176,985	248,000	0,714	
Total	182,680			
	P	0,096		

Al tiempo, la aplicación de la prueba de una cola para GL=12, nos indica que el resultado de la prueba Chi Cuadrado en las frecuencias observadas no resulta significativo ($p=0.064$), tal y como se aprecia en la tabla 143.

TABLA 143. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 40)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	5	18	3	6	32	7,537
<i>Esperados</i>	<i>4,174</i>	<i>14,419</i>	<i>9,866</i>	<i>3,542</i>		
1981-1990	9	35	30	6	80	2,302
<i>Esperados</i>	<i>10,435</i>	<i>36,047</i>	<i>24,664</i>	<i>8,854</i>		
1991-2000	4	27	20	9	60	2,831
<i>Esperados</i>	<i>7,826</i>	<i>27,036</i>	<i>18,498</i>	<i>6,640</i>		
2001-2010	15	29	20	5	69	5,127
<i>Esperados</i>	<i>9,000</i>	<i>31,091</i>	<i>21,273</i>	<i>7,636</i>		
Después 2010	0	5	5	2	12	2,393
<i>Esperados</i>	<i>1,565</i>	<i>5,407</i>	<i>3,700</i>	<i>1,328</i>		
Total					253	Total de Chi Cuadrada: 20,190
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.064

- Ítem 14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.

Analizando la información obtenida, en valor porcentual, ante el ítem 14 (tabla 144); en relación a las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil encuestados, puede indicarse que el 51% de los encuestados que obtuvieron su titulación antes de 1991 considera que cuenta con la formación suficiente para atender las necesidades de todo el alumnado. Sin embargo, dicho porcentaje baja hasta el 37% en los titulados posteriormente.

TABLA 144. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 14)

TEMÁTICA: Capacitación para atender a la diversidad				
<i>Ítem 14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.</i>				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	16	34	44	6
1981-1990 (N=80)	14	38	46	2
1991-2000 (N=60)	3	26	58	13
2001-2010 (N=69)	25	13	45	17
Después de 2010 (N=12)	0	33	50	17

TABLA 145. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 14 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD									
<i>Ítem 14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,406	0,837	2,375	0,753	2,817	0,701	2,551	1,051	2,833	0,718

Como puede apreciarse en la tabla 145, los grupos cuyas medias muestran que están mayormente en desacuerdo con el ítem 14: *Mi formación no es suficiente para atender a*

las necesidades de todos mis alumnos, son los grupos compuestos por los maestros titulados antes de 1981 (2,406) y aquellos titulados entre el 1981 y el 1990 (2,375). El grupo que está más de acuerdo con la afirmación, es el de maestros de Primaria e Infantil titulados después del año 2010, cuya media se sitúa en 2,833. Este hecho puede deberse a una consideración propia de docentes noveles.

TABLA 146. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 14)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,031	0,192	0,848	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,410	2,498	0,014	0,143
<i>G1 y G4</i>	0,144	0,683	0,496	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,427	1,562	0,126	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,442	3,538	0,001	0,005
<i>G2 y G4</i>	0,176	1,185	0,238	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,458	1,978	0,051	0,510
<i>G3 y G4</i>	0,266	1,664	0,098	0,985
<i>G3 y G5</i>	0,017	0,075	0,940	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,283	0,894	0,374	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Al tiempo, como se observa en la tabla 146, los datos obtenidos nos muestran la existencia de diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación antes de 1981 y en la década de los ochenta, y las respuestas dadas por los aquellos titulados en la década siguiente.

g) Dimensión de actitudes. Temática: Colaboración docente.

Precedentemente, quedó indicada la existencia de diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados de Primaria e Infantil, en todos los ítems del cuestionario en relación a la temática vinculada a la colaboración docente para atender a la diversidad, en función del año de obtención del título de Magisterio. Dicha temática forma parte de la dimensión relacionada con las actitudes manifestadas por los docentes.

La información obtenida en esta parte del cuestionario se recoge en tablas de contingencia, en función del año de titulación, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

De igual forma, para cada ítem que compone la temática del cuestionario relacionada con la colaboración docente, se recogen datos relativos a la media y desviación típica, y un análisis detallado de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado.

A fin de analizar, de forma adecuada, la significatividad estadística de las diferencias existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria, en función del año de obtención de la titulación; se comentarán los datos obtenidos y recopilados en las tablas de contingencia, con el análisis de la media y desviación típica, y con el análisis de la varianza o Chi Cuadrado.

- Ítem 23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.

Como se aprecia en la tabla 147, en referencia al ítem 23: *El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación*, podemos indicar que, pese a que la mayoría de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente de acuerdo con tal afirmación; todos los titulados después del año 2001 se muestran de acuerdo, descendiendo el porcentaje hasta el 87% en los titulados con anterioridad.

TABLA 147. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 23)

TEMÁTICA: Colaboración docente				
Ítem 23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	16	41	43
1981-1990 (N=80)	0	4	46	50
1991-2000 (N=60)	12	7	43	38
2001-2010 (N=69)	0	0	51	49
Después de 2010 (N=12)	0	0	58	42

Tal y como se muestra en la tabla 148, el grupo cuya media indica que se encuentra más de acuerdo con la afirmación que indica la necesidad de la apertura de un debate entre docentes sobre el tratamiento de la diversidad, a fin de favorecer su implantación; es el grupo compuesto por los maestros titulados entre el año 2001 y el año 2010 (3,493), seguido por el de aquellos que obtuvieron su titulación con posterioridad (3,417)

TABLA 148. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 23 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE

TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE									
<i>Ítem 23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,281	0,729	3,463	0,572	3,083	0,962	3,493	0,504	3,417	0,515

En cuanto al análisis de la significatividad estadística de las diferencias entre los maestros encuestados, según el año de titulación, como puede observarse en la tabla 149; los datos muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de educación Primaria e Infantil participantes en la encuesta, que obtuvieron su titulación en la década de los noventa, y las respuestas dadas por los maestros titulados en la década de los ochenta y entre los años 2001 y 2010.

TABLA 149. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 23)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,181	1,396	0,165	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,198	1,018	0,312	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,212	1,695	0,093	0,933
<i>G1 y G5</i>	0,135	0,589	0,559	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,379	2,907	0,004	0,042
<i>G2 y G4</i>	0,030	0,340	0,734	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,046	0,262	0,794	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,409	3,084	0,003	0,025
<i>G3 y G5</i>	0,333	1,163	0,249	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,076	0,482	0,631	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Todo lo anterior nos viene a indicar que los maestros de Primaria e Infantil titulados más recientemente valoran la importancia de la reflexión crítica del proceso de enseñanza

y aprendizaje para conseguir desarrollar escuelas inclusivas que atienden a la diversidad de todo el alumnado, proporcionando respuestas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de todos y cada uno de las alumnas y alumnos.

- Ítem 34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.

En referencia a la información recogida en la tabla 150, en relación al ítem 34, vinculado con la posible dificultad del trabajo en equipo entre docentes en los centros educativos, podemos indicar que más del 68% de los maestros titulados entre el año 1981 y el año 2000 no cree que resulte difícil trabajar en equipo entre docentes; en contraposición con los titulados antes de 1981 y después del 2001, que sí lo creen, con un 75% y un 73%, respectivamente.

TABLA 150. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 34)

TEMÁTICA: Colaboración docente				
Ítem 34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	25	69	6
1981-1990 (N=80)	1	68	27	4
1991-2000 (N=60)	23	45	22	10
2001-2010 (N=69)	1	45	51	3
Después de 2010 (N=12)	0	8	92	0

Como se recoge en la tabla 151, los grupos de maestros cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo la afirmación del ítem 34: *En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes*, es el conformado por los titulados antes de 1981 (2,813) y el de titulados después del año 2010 (2,917). Los maestros titulados en la década de los noventa, son los que se muestran menos de acuerdo con tal afirmación (2,183)

TABLA 151. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 34 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE

TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE									
<i>Ítem 34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,813	0,535	2,338	0,572	2,183	0,911	2,551	0,582	2,017	0,289

Por otro lado, los datos recogidos en la tabla 152 muestran la existencia de diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, que obtuvieron su titulación entre los años 2001 y 2010, y las respuestas dadas por el resto de grupos de maestros encuestados. Asimismo, existen diferencias significativas entre el grupo de titulados después del año 2010 y los titulados entre 1981 y 2000. También las podemos encontrar entre los titulados antes del año 1981 y aquellos maestros titulados en la década de los noventa.

TABLA 152. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 34)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,475	4,040	0,000	0,001
<i>G1 y G3</i>	0,629	3,585	0,001	0,005
<i>G1 y G4</i>	0,262	2,155	0,034	0,336
<i>G1 y G5</i>	0,104	0,637	0,527	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,154	1,226	0,222	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,213	2,249	0,026	0,260
<i>G2 y G5</i>	0,579	3,428	0,001	0,009
<i>G3 y G4</i>	0,367	2,763	0,007	0,066
<i>G3 y G5</i>	0,733	2,747	0,008	0,076
<i>G4 y G5</i>	0,366	2,123	0,037	0,369

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

De lo anterior, puede afirmarse que los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados después del año 1980 manifiestan una actitud facilitadora ante el trabajo en equipo dentro del Claustro docente, base del aumento de la participación y cooperación de la comunidad educativa, como ejes del desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad de todo el alumnado.

- Ítem 18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En base a los datos obtenidos para el ítem 18, recogidos en la tabla 153, podemos indicar que el 85% de los maestros de Primaria e Infantil titulados antes de 1981 considera que existe una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. De ellos, el 35% está muy de acuerdo con la afirmación. Sin embargo, dichos porcentajes disminuyen; bajando hasta el 57% en los encuestados que obtuvieron su título de Magisterio posteriormente: Un 61% de los maestros titulados después de 2001 y un 53% de los titulados entre 1981 y 2000.

TABLA 153. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 18)

<i>TEMÁTICA: Colaboración docente</i>				
Ítem 18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	9	6	50	35
1981-1990 (N=80)	4	39	34	23
1991-2000 (N=60)	5	47	35	13
2001-2010 (N=69)	14	23	42	21
Después de 2010 (N=12)	0	41	42	17

Asimismo, tal y como se recoge en la tabla 154, la media de las respuestas de los maestros de Infantil y Primaria titulados antes del año 1981 muestra que consideran que existe una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica en los centros educativos (3,094). Sin embargo, los maestros titulados entre los años 1991 y 2000 (2,567) y en la década posterior (2,681), son los que lo consideran en menor medida.

TABLA 154. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 18 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE

TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE									
<i>Ítem 18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,094	0,893	2,775	0,856	2,567	0,789	2,681	0,962	2,750	0,754

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas, tal y como se aprecia en la tabla 155, los resultados del ANOVA para GL=4 reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Primaria e Infantil, en función del año de obtención de su titulación en Magisterio, difiere significativamente ($p=0,092$)

TABLA 155. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 18)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	6,145	4,000	1,536	2,020
Dentro de Grupos	188,638	248,000	0,761	
Total	194,783			
	P			

Sin embargo, la aplicación de la prueba de una cola para GL=12, muestra que el resultado de la prueba Chi Cuadrado, en las frecuencias observadas resulta significativo ($p=0.006$), mostrando diferencias significativas entre las respuestas ofrecidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria al ítem 18, en función del año en que obtuvieron su titulación (tabla 156)

TABLA 156. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 18)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	3	2	16	11	32	10,500
<i>Esperados</i>	<i>2,403</i>	<i>10,372</i>	<i>12,395</i>	<i>6,830</i>		
1981-1990	3	31	27	19	80	3,228
<i>Esperados</i>	<i>6,008</i>	<i>25,929</i>	<i>30,988</i>	<i>17,075</i>		
1991-2000	3	28	21	8	60	6,285
<i>Esperados</i>	<i>4,506</i>	<i>19,447</i>	<i>23,241</i>	<i>12,806</i>		
2001-2010	10	16	29	14	69	6,520
<i>Esperados</i>	<i>5,182</i>	<i>22,364</i>	<i>26,727</i>	<i>14,727</i>		
Después 2010	0	5	5	2	12	1,368
<i>Esperados</i>	<i>0,901</i>	<i>3,889</i>	<i>4,648</i>	<i>2,561</i>		
Total	19	82	98	54	253	Total de Chi Cuadrada: 27,901
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.064

De lo anterior puede indicarse que los maestros de Infantil y Primaria titulados con anterioridad al año 1981, creen en mayor medida que en los centros educativos existe una coordinación adecuada con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Los docentes titulados con posterioridad lo creen en menor medida, hecho que puede relacionarse con la consideración de que ha de existir una mayor coordinación y participación, a través de una mayor dotación de recursos personales a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, para poder adoptar respuestas educativas que se ajusten a la diversidad y singularidad del conocer de todo el alumnado.

- Ítem 17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.

En referencia al ítem 17, como se observa en la tabla 157, podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente de acuerdo con la afirmación que indica que debe haber una mayor implicación del Equipo Directivo en la atención a la diversidad; el 87% de los titulados después del año 2000 indica que se encuentra de acuerdo con dicha idea, mientras que dichos porcentajes bajan según el año de titulación es anterior: el 83% de los titulados en la década de los noventa y el 70,5% de aquellos titulados antes de 1991.

TABLA 157. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 17)

TEMÁTICA: Colaboración docente				
Ítem 17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	16	34	31	49
1981-1990 (N=80)	11	28	29	32
1991-2000 (N=60)	0	17	53	30
2001-2010 (N=69)	9	17	38	36
Después de 2010 (N=12)	0	0	67	33

Por otro lado, como se indica en la tabla 158, el grupo de maestros cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con el hecho de que el Equipo Directivo debe implicarse más en el ámbito de la atención a la diversidad, es el grupo compuesto por los maestros titulados después del año 2010 (3,333). Mientras que el grupo que muestra una media menos de acuerdo con la afirmación del ítem 14, es el grupo de maestros titulados antes de 1981 (2,531)

TABLA 158. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 17 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE

TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE									
<i>Ítem 17. En Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,531	0,983	2,825	1,016	3,133	0,676	3,014	0,947	3,333	0,492

Asimismo, los datos recogidos muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación antes del año 1981, y las respuestas dadas por los titulados a partir del año 1991. Asimismo, existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados titulados en la década de los ochenta y en la década posterior (tabla 159)

TABLA 159. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 17)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,294	1,395	0,166	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,602	3,459	0,001	0,008
<i>G1 y G4</i>	0,483	2,357	0,020	0,204
<i>G1 y G5</i>	0,802	2,688	0,010	0,103
<i>G2 y G3</i>	0,308	2,036	0,044	0,436
<i>G2 y G4</i>	0,189	1,171	0,243	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,508	1,698	0,093	0,931
<i>G3 y G4</i>	0,119	0,809	0,420	1,000
<i>G3 y G5</i>	0,200	0,973	0,334	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,319	1,136	0,260	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Todo lo anterior nos permite afirmar que los maestros de Infantil y Primaria titulados a partir del año 1991 consideran que los Equipos Directivos han de aumentar su

implicación en la atención a la diversidad de los centros educativos, como comunidades de aprendizaje, desarrollando escuelas inclusivas como un proceso sistémico.

h) Dimensión de actitudes. Temática: Papel asumido.

Con anterioridad, se indicó la existencia de diferencias significativas en función del año de obtención del título de Magisterio, en las respuestas de los maestros encuestados de las etapas de Primaria e Infantil, en el 67% de los ítems del cuestionario en relación a la temática: papel asumido, que se encuentra dentro de la dimensión de las actitudes manifestadas por los docentes participantes en la encuesta.

La información obtenida, en relación a la temática del papel asumido por los docentes en la atención a la diversidad, en función del año de obtención de la titulación; se recoge en diferentes tablas de contingencia, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

De igual forma, para cada ítem que compone la temática del papel asumido por los maestros para atender la diversidad de todo el alumnado, se recogen diversos datos relativos a la media y desviación típica; así como se realiza un detallado análisis de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado, en aquellos ítems que muestran poseer diferencias estadísticamente significativas.

La información incluida en las citadas tablas de contingencia, con el análisis de la media y desviación típica, y con el detalle del análisis de la varianza o Chi Cuadrado, será comentada y discutida; con el objetivo de conseguir analizar de forma adecuada las diferencias significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil, en función del año de titulación.

- Ítem 35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.

Analizando la información obtenida en el ítem 35 (tabla 160), en relación a las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados a la afirmación que indica que las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes, podemos indicar que un 91% de los encuestados que obtuvieron su titulación antes de 1981, se muestra de acuerdo, estando el 63% muy de acuerdo. Dicho porcentaje de acuerdo va descendiendo según el año de obtención de la titulación en Magisterio es más actual: el 83% en los titulados en la década de los ochenta, el 77% en la década de los noventa, y el 65% en los titulados posteriormente. Cabe resaltar que el 19% de los titulados entre los años 2001 y 2010 se muestra muy en desacuerdo con tal afirmación, lo que está indicando un cambio en la asunción de responsabilidades en la atención a la diversidad, considerando las Adaptaciones Curriculares Individuales como una parte de su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado, no como un trabajo extra.

TABLA 160. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO (ÍTEM 35)

TEMÁTICA: <i>Papel asumido</i>				
Ítem 35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	3	6	28	63
1981-1990 (N=80)	5	12	58	25
1991-2000 (N=60)	10	13	50	27
2001-2010 (N=69)	19	25	35	21
Después de 2010 (N=12)	8	17	58	17

Al tiempo, como se observa en la tabla 161, los grupos cuyas medias muestran que se encuentran menos de acuerdo con el ítem 35. *Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes*, son los grupos compuestos por los maestros de Primaria e Infantil titulados entre el año 2001 y el año 2010 (2,594); y por los maestros titulados posteriormente (2,833). Por otro lado, el grupo cuya media indica que se encuentra más de acuerdo con tal idea, es el compuesto por los docentes de Infantil y Primaria titulados antes del año 1981 (3,500). Este hecho puede ser debido a una actitud más distanciada con la atención a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos y alumna, considerando que la realización de Adaptaciones Curriculares supone un trabajo extra, apartado, no como una parte de su trabajo.

TABLA 161. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 35 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO

TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO									
<i>Ítem 35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,500	0,762	3,013	0,755	2,933	0,899	2,594	1,034	2,833	0,835

Lo anterior se asienta de forma estadísticamente significativa, como se observa en la tabla 162. Los datos muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación en 1980 o con anterioridad, y las respuestas dadas por los maestros titulados posteriormente. Asimismo, existen diferencias significativas entre los encuestados que se titularon en Magisterio en la década de los ochenta y aquellos titulados entre los años 2001 y 2010.

TABLA 162. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 35)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,488	3,080	0,003	0,026
<i>G1 y G3</i>	0,567	3,029	0,003	0,032
<i>G1 y G4</i>	0,906	4,426	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	0,667	2,519	0,016	0,156
<i>G2 y G3</i>	0,079	0,566	0,573	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,418	2,846	0,005	0,051
<i>G2 y G5</i>	0,179	0,757	0,451	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,339	1,973	0,051	0,506
<i>G3 y G5</i>	0,100	0,355	0,723	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,239	0,758	0,451	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

Todo lo anterior nos permite afirmar que la formación inicial docente influye en la consideración que tienen los maestros de Infantil y Primaria de las Adaptaciones Curriculares, considerándolas como parte de trabajo en mayor medida, según el año de titulación en Magisterio es más próximo a la actualidad.

- Ítem 42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.

En referencia a la información recogida en la tabla 163, en relación a las actitudes de los maestros de Educación Infantil y Primaria hacia el propio papel asumido para atender a la diversidad de todos los alumnos y alumnas, la mayoría de los docentes creen que tienen libertad para adaptar el proceso y enseñanza a las necesidades del alumnado.

No obstante, analizando los datos, encontramos que el 88% de los maestros titulados en 1990 o con anterioridad piensa que tiene libertad para realizar las adaptaciones que su alumnado precise, y de ellos, el 35% muestra una mayor conformidad. Sin embargo, dichos porcentajes descienden hasta el 76% y 26% en los titulados a partir de dicha fecha. Algo lógico si consideramos el hecho de que los maestros titulados con anterioridad tienen más años de experiencia y pueden llevar más tiempo en situación definitiva en los centros educativos y, por ello, consideran que tienen libertad para realizar las adaptaciones educativas que consideren preciso. Sin embargo, docentes con menos años de experiencia o que se encuentran en una situación de inestabilidad en sus puestos docentes, cambiando de forma asidua de centro educativo, puedan considerar en menor medida que tengan dicha libertad (tabla 163)

TABLA 163. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO (ÍTEM 42)

<i>TEMÁTICA: Papel asumido</i>				
Ítem 42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	13	53	34
1981-1990 (N=80)	0	11	48	41
1991-2000 (N=60)	0	18	50	32
2001-2010 (N=69)	0	20	58	22
Después de 2010 (N=12)	0	25	50	25

Por otro lado, como se indica en la tabla 164, el grupo de docentes cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con la consideración de la propia libertad para realizar las adaptaciones que necesite el alumnado, corresponde al grupo compuesto por los maestros de Primaria e Infantil titulados en la década de los ochenta (3,300). Mientras que el grupo cuya media muestra que están menos de acuerdo con la afirmación del ítem 42, es el grupo de maestros titulados después del año 2010 (3,000)

TABLA 164. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 42 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO

TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO									
<i>Ítem 42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,219	0,659	3,300	0,664	3,133	0,700	3,014	0,653	3,000	0,739

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticas, como se aprecia en la tabla 165, los resultados del ANOVA de un factor reflejan que, para GL=4, ninguno de los grupos difiere significativamente en sus respuestas al ítem 42, en función del año de obtención de su titulación ($p=0,106$)

TABLA 165. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 42)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	3,488	4,000	0,872	1,928
Dentro de Grupos	112,188	248,000	0,452	
Total	115,676			
	P	0,106		

Al tiempo, la aplicación de la prueba de una cola para GL=8, nos indica que el resultado de la prueba Chi Cuadrado en las frecuencias observadas no resulta significativo

($p=0.392$), tal y como se aprecia en la tabla 166. Por ello, podemos indicar que no existen diferencias estadísticamente significativas en la consideración que tienen los maestros de Infantil y Primaria de su propia libertad para realizar las adaptaciones precisas por todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

TABLA 166. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 42)

Año titulación	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	4	17	11	32	0,338
<i>Esperados</i>	<i>5,186</i>	<i>16,569</i>	<i>10,245</i>		
1981-1990	9	38	33	80	3,626
<i>Esperados</i>	<i>12,964</i>	<i>41,423</i>	<i>25,613</i>		
1991-2000	11	30	19	60	0,207
<i>Esperados</i>	<i>9,723</i>	<i>31,067</i>	<i>19,209</i>		
2001-2010	14	40	15	69	3,497
<i>Esperados</i>	<i>11,182</i>	<i>35,727</i>	<i>22,091</i>		
Después 2010	3	6	3	12	0,765
<i>Esperados</i>	<i>1,945</i>	<i>6,213</i>	<i>3,842</i>		
Total	41	131	81	253	Total de Chi Cuadrada: 8,432
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>					GL = 8 P=0.392

- Ítem 15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.

En referencia al ítem 15, a partir de la información recogida en la tabla 167, podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente de acuerdo con la afirmación que indica que tienen una responsabilidad plena en la atención a la singularidad, necesidades y características de su alumnado; cabe resaltar que el 69% de los titulados antes de 2001 indica que se encuentra de acuerdo con dicha idea, mientras que dicho porcentaje asciende según el año de titulación es posterior: el 81% de los titulados entre 2001 y el 2010 y el 92% de aquellos titulados a partir del año 2011, se encuentran de acuerdo con tal afirmación.

TABLA 167. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO (ÍTEM 15)

<i>TEMÁTICA: Papel asumido</i>				
Ítem 15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	28	44	28
1981-1990 (N=80)	4	22	45	29
1991-2000 (N=60)	15	23	32	30
2001-2010 (N=69)	0	19	52	29
Después de 2010 (N=12)	0	8	50	42

Al tiempo, como queda indicado en la tabla 168, el grupo de maestros cuya media muestra que consideran totalmente responsables en la atención a la diversidad del alumnado, es el grupo de docentes de Infantil y Primaria titulados después del año 2010 (3,333), seguidos por los titulados en la década anterior (3,101). Sin embargo, el grupo

que está menos de acuerdo con ello es el de maestros titulados entre el año 1991 y el año 2000 (2,767)

TABLA 168. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 15 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO

TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO									
<i>Ítem 15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,000	0,762	2,988	0,819	2,767	1,047	3,101	0,689	3,333	0,651

En cuanto a la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas, como se aprecia en la tabla 169, los resultados del ANOVA de un factor reflejan que, para $GL=4$, ninguno de los grupos difiere significativamente en sus respuestas al ítem 42, en función del año de obtención de su titulación ($p=0,113$)

TABLA 169. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 15)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	5,259	4,000	1,315	1,888
Dentro de Grupos	172,677	248,000	0,696	
Total	177,937			
	P	0,113		

Sin embargo, la aplicación de la prueba de una cola para $GL=12$ (tabla 170), muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo ($p=0.016$)

TABLA 170. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 15)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	0	9	14	9	32	2,143
<i>Esperados</i>	<i>1,518</i>	<i>6,957</i>	<i>14,040</i>	<i>9,486</i>		
1981-1990	3	18	36	23	80	0,232
<i>Esperados</i>	<i>3,794</i>	<i>17,391</i>	<i>35,099</i>	<i>23,715</i>		
1991-2000	9	14	19	18	60	15,419
<i>Esperados</i>	<i>2,846</i>	<i>13,043</i>	<i>26,324</i>	<i>17,787</i>		
2001-2010	0	13	36	20	69	4,633
<i>Esperados</i>	<i>3,273</i>	<i>15,000</i>	<i>30,273</i>	<i>20,455</i>		
Después 2010	0	1	6	5	12	2,249
<i>Esperados</i>	<i>0,569</i>	<i>2,609</i>	<i>5,265</i>	<i>3,557</i>		
Total	12	55	111	75	253	Total de Chi Cuadrada: 24,676
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.016

Parece evidente, por todo ello, que la formación inicial docente influye en la apreciación que tienen los maestros de las etapas de Primaria e Infantil de la propia responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando medidas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de todo el alumnado; siendo los titulados más recientemente los que en mayor medida se consideran responsables en la atención a la diversidad de todos los alumnos y alumnas.

i) Dimensión de prácticas educativas. Temática: Metodología inclusiva.

Tal y como se indicó anteriormente, existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados de las etapas de Infantil y Primaria, en función del año de obtención de su titulación, en seis ítems del cuestionario relacionados con la temática de metodología inclusiva, que se encuentra dentro de la dimensión de las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros para atender a la diversidad de todo el alumnado.

La información obtenida en los ítems relacionados con dicha temática, en función del año de titulación en Magisterio, queda recogida en tablas de contingencia, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

Asimismo, datos relativos a la media y desviación típica se recogen en diversas tablas, junto a un detallado análisis de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado, para cada ítem que compone la temática del cuestionario en relación a los recursos para atender a la diversidad.

Con el propósito de conseguir realizar analizar las diferencias estadísticamente significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil, en función del año de titulación; se comenta la información recogida en las tablas de contingencia, en el análisis de la media y desviación típica, así como en el detalle del análisis de la varianza o Chi Cuadrado.

- Ítem 36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.

En base a la información que se indica en la tabla 171, en cuanto a la afirmación recogida en el ítem 36: *Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos*, podemos indicar que el 25% de los maestros titulados antes de 1981 se muestran en desacuerdo, descendiendo este porcentaje hasta el 6% en aquellos titulados entre el año 1981 y el año 2010. Lo anterior parece indicar que a medida que el año de titulación es más reciente, los maestros de Primaria e Infantil realizan las programaciones de aula atendiendo, en mayor medida, a las diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado.

TABLA 171. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 36)

<i>TEMÁTICA: Metodología inclusiva</i>				
Ítem 36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	25	41	34
1981-1990 (N=80)	0	9	82	9
1991-2000 (N=60)	5	5	80	10
2001-2010 (N=69)	0	4	62	34
Después de 2010 (N=12)	0	50	25	25

En cuanto a la comparación de las medias obtenidas por los diferentes grupos de docentes, en función del año de titulación en Magisterio (tabla 172), el grupo cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con la afirmación que indica la elaboración de la programación de aula según los distintos ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado, es el grupo compuesto por los maestros titulados entre el año 2001 y el año 2010 (3,290). Ello puede ser debido a la asunción de una mayor responsabilidad, por parte

de los docentes titulados a partir del año 2000, de su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la que deben realizarse las adaptaciones que precise el alumnado, según la singularidad del conocer de cada uno de ellos y ellas.

TABLA 172. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 36 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA									
<i>Ítem 36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,094	0,777	3,000	0,421	2,950	0,594	3,290	0,545	2,750	0,866

Todo lo anterior se relaciona con los datos recogidos en la tabla 173 muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria participantes en la encuesta, que obtuvieron su titulación entre el 2001 y el 2010, y las respuestas dadas por los maestros titulados en la década de los ochenta, de los noventa y a partir del año 2010.

TABLA 173. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 36)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,094	0,822	0,413	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,144	0,990	0,325	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,196	1,462	0,147	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,344	1,267	0,212	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,050	0,583	0,561	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,290	3,658	0,000	0,004
<i>G2 y G5</i>	0,250	1,624	0,108	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,340	3,386	0,001	0,009
<i>G3 y G5</i>	0,200	0,981	0,330	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,540	2,876	0,005	0,052

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

- Ítem 21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.

La información relativa al porcentaje de respuesta de los maestros de Infantil y Primaria participantes en el ítem 21 de la encuesta, en función del año de titulación, se recoge en la tabla 174.

TABLA 174. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 21)

<i>TEMÁTICA: Metodología inclusiva</i>				
Ítem 21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	6	53	41
1981-1990 (N=80)	0	3	69	28
1991-2000 (N=60)	0	0	52	48
2001-2010 (N=69)	0	4	22	74
Después de 2010 (N=12)	0	25	33	42

En relación a la evaluación teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, pese a que la mayoría de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se muestra de acuerdo con la afirmación, el 55% de los titulados a partir del año 1991 se muestra muy de acuerdo, mientras que el porcentaje baja hasta el 34% en los titulados anteriormente. Los datos nos parecen indicar que los titulados a partir del año 1990, tiene en consideración la diversidad y singularidad del alumnado a la hora de evaluar, al comprender la necesidad de adaptar la evaluación a las características de los alumnos y alumnas (tabla 174)

TABLA 175. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 21 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA									
<i>Ítem 21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,344	0,602	3,263	0,497	3,483	0,504	3,696	0,551	3,167	0,835

Al tiempo, al comparar la media de las respuestas ofrecidas por los docentes, como se observa en la tabla 175, el grupo cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con evaluar alumnado teniendo en cuenta su diversidad, es el grupo de maestros de Primaria e Infantil titulados entre el año 2001 y 2010 (3,696)

TABLA 176. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTE21)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,081	0,735	0,464	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,140	1,182	0,240	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,352	2,902	0,005	0,046
<i>G1 y G5</i>	0,177	0,780	0,440	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,221	2,587	0,011	0,107
<i>G2 y G4</i>	0,433	5,048	0,000	0,000
<i>G2 y G5</i>	0,096	0,564	0,574	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,212	2,272	0,025	0,248
<i>G3 y G5</i>	0,317	1,760	0,083	0,827
<i>G4 y G5</i>	0,529	2,827	0,006	0,059

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Por otro lado, como queda recogido en la tabla 176, los datos obtenidos manifiestan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados que obtuvieron su titulación de Magisterio entre el año 2001 y el año 2010 y las respuestas otorgadas por el resto de grupos. Asimismo, se observa que existen diferencias estadísticas que resultan significativas entre

las respuestas dadas por aquellos docentes de Infantil y Primaria que obtuvieron su titulación de Magisterio en la década de los ochenta y los maestros que la obtuvieron en la década de los noventa.

Lo expuesto parece estar indicando un cambio en la concepción de la evaluación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según la formación inicial de los maestros de Infantil y Primaria es más actual.

- Ítem 19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.

En referencia al ítem 19, podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente de acuerdo con la previsión del trabajo individual en pareja, en grupos y gran grupo, en distintos momentos del desarrollo de las diversas unidades didácticas; el 49% de los titulados después del año 2000 indica que se encuentra muy de acuerdo con dicha idea, mientras que dichos porcentajes bajan según el año de titulación es anterior. Solamente el 38% de los titulados entre 1981 y el 2000 y el 19% de aquellos titulados en 1980 o con anterioridad, se encuentran muy de acuerdo con afirmación indicada (tabla 177)

TABLA 177. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 19)

<i>TEMÁTICA: Metodología inclusiva</i>				
Ítem 19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	6	37	38	19
1981-1990 (N=80)	0	6	50	44
1991-2000 (N=60)	0	10	58	32
2001-2010 (N=69)	0	9	39	52
Después de 2010 (N=12)	0	0	58	42

Por otro lado, como se aprecia en la tabla 178, los grupos cuya media muestra que se encuentran más de acuerdo con prever diferentes tipos de agrupamientos del alumnado en el desarrollo y trabajo de las unidades didácticas, son los grupos compuestos por los maestros titulados entre el 2001 y el 2010 (3,435); y por los maestros titulados después del año 2010 (3,417), mientras que la menor media la presenta el grupo de titulados antes de 1981 (2,688)

TABLA 178. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 19 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA									
<i>Ítem 19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,688	0,859	3,375	0,603	3,217	0,613	3,435	0,653	3,417	0,515

Asimismo, como se recoge en la tabla 179, los datos muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación en el año 1980 o antes, y las respuestas dadas por los maestros titulados a partir de dicha fecha.

TABLA 179. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 19)

<i>Comparación</i>	<i>Diferencia de las Medias</i>	<i>T-valor</i>	<i>P - Sin ajustar</i>	<i>P - Bonferroni</i>
<i>G1 y G2</i>	0,688	4,798	0,000	0,000
<i>G1 y G3</i>	0,529	3,417	0,001	0,010
<i>G1 y G4</i>	0,747	4,829	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	0,729	2,749	0,009	0,088
<i>G2 y G3</i>	0,158	1,526	0,129	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,060	0,581	0,562	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,042	0,227	0,821	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,218	1,947	0,054	0,537
<i>G3 y G5</i>	0,200	1,056	0,295	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,018	0,091	0,928	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

Todo lo anterior nos viene a indicar que a medida que el año de titulación en Magisterio es anterior, los maestros de Infantil y Primaria realizan una menor previsión de diferentes agrupamientos del alumnado en el desarrollo de las unidades didácticas,

siendo los titulados a partir del año 2001 los que tienen en cuenta la necesidad de aumentar la participación de los alumnos y alumnas en su aprendizaje, así como las ventajas de la cooperación en la atención a la diversidad.

- Ítem 43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.

En cuanto a la afirmación recogida en el ítem 43: *Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas*, como se puede observar en la tabla 180, casi todos los encuestados se muestran de acuerdo con ello. No obstante, podemos indicar que el 28% de los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados antes de 1981 se muestran muy de acuerdo con esta práctica educativa, ascendiendo este porcentaje hasta el 42% en aquellos titulados a partir de 1980.

TABLA 180. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 43)

TEMÁTICA: Metodología inclusiva				
Ítem 43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar tareas.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	0	72	28
1981-1990 (N=80)	0	0	41	59
1991-2000 (N=60)	0	0	67	33
2001-2010 (N=69)	0	4	45	51
Después de 2010 (N=12)	0	0	75	25

Por otro lado, como queda recogido en la tabla 181, los grupos de maestros de Infantil y Primaria, en función del año de obtención del título en Magisterio, cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo con la afirmación que indica permitir que el alumnado complete las tareas con diferentes ritmos, son los grupos compuestos por los maestros titulados entre el año 1981 y el año 1990 (3,588); y por los titulados entre 2001 y 2010 (3,464)

TABLA 181. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 43 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA									
<i>Ítem 43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,281	0,457	3,588	0,495	3,333	0,475	3,464	0,584	3,250	0,452

Asimismo, los datos indican que existen diferencias estadísticas que resultan significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Infantil y Primaria participantes en la encuesta, que obtuvieron su titulación en la década de los ochenta, y las respuestas dadas por los maestros titulados anteriormente, los titulados en los noventa y a partir del año 2010 (tabla 182)

TABLA 182. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 43)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,306	3,020	0,003	0,031
<i>G1 y G3</i>	0,052	0,507	0,613	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,183	1,560	0,122	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,031	0,203	0,840	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,254	3,056	0,003	0,027
<i>G2 y G4</i>	0,124	1,400	0,164	1,000
<i>G2 y G5</i>	0,338	2,223	0,029	0,287
<i>G3 y G4</i>	0,130	1,378	0,170	1,000
<i>G3 y G5</i>	0,083	0,559	0,578	1,000
<i>G4 y G5</i>	0,214	1,205	0,232	1,000
<i>Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)</i>				

Una vez más, se observa cómo el año de obtención de la titulación en Magisterio por parte de los maestros de las etapas de Infantil y Primaria, influye en las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad. En este caso, los docentes

titulados a partir del año 1980 permiten a su alumnado trabajar a ritmos diferentes, según su singular manera de conocer y formar conocimiento; siendo esta una práctica fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

- Ítem 22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.

Analizando la información porcentual obtenida con las respuestas al ítem 22 (tabla 183), vinculado con proporcionar oportunidades para que los alumnos y alumnas trabajen entre ellos; podemos indicar que pese a que, mayoritariamente, todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se muestran de acuerdo con ello, el 62% de los titulados a partir del año 2000, se muestran muy de acuerdo. Los porcentajes descienden de forma contundente en los titulados con anterioridad, pues únicamente el 36% de los titulados entre 1981 y 2000 lo están, así como solamente el 25% de los titulados en 1980 o antes; estando, además, el 28% en desacuerdo. Por ello, parece evidente que los maestros de Infantil y Primaria titulados con anterioridad consideran menos necesario proporcionar oportunidades para el alumnado trabaje conjunta y cooperativamente, en comparación con los titulados con posterioridad.

TABLA 183. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 22)

<i>TEMÁTICA: Metodología inclusiva</i>				
Ítem 22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	28	47	25
1981-1990 (N=80)	0	8	50	42
1991-2000 (N=60)	0	5	65	30
2001-2010 (N=69)	0	0	35	65
Después de 2010 (N=12)	0	0	42	58

Tal y como se observa en la tabla 184, los grupos cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo con el ítem 22: *Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás*, son los grupos compuestos por los maestros titulados entre el 2001 y 2010 (3,652); y por los maestros titulados después del año 2010 (3,583).

Por su parte, la media menos a favor de la afirmación del ítem 22, se halla en el grupo formado por maestros titulados antes de 1981 (2,969)

TABLA 184. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 22 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA									
<i>Ítem 22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media
2,969	0,740	3,350	0,618	3,250	0,541	3,652	0,480	3,583	0,515

Asimismo, los datos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación antes de 1981, y las respuestas dadas por los maestros titulados con posterioridad. También existen diferencias significativas entre los titulados entre los años 2001 y 2010 y los titulados en las décadas de los ochenta y noventa (tabla 185)

TABLA 185. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 22)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,381	2,783	0,006	0,063
<i>G1 y G3</i>	0,281	2,084	0,040	0,400
<i>G1 y G4</i>	0,683	5,567	0,000	0,000
<i>G1 y G5</i>	0,615	2,639	0,012	0,116
<i>G2 y G3</i>	0,100	0,999	0,320	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,302	3,293	0,001	0,012
<i>G2 y G5</i>	0,233	1,243	0,217	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,402	4,476	0,000	0,000
<i>G3 y G5</i>	0,333	1,964	0,054	0,535
<i>G4 y G5</i>	0,069	0,454	0,651	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Todo ello viene a afirmar lo recogido anteriormente: el año de titulación en Magisterio influye en la consideración docente en relación a la necesidad de participación e interacción del alumnado en su propio aprendizaje.

- Ítem 20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.

En referencia a la información recogida en la tabla 186, en relación a las adaptaciones realizadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria para que todos los estudiantes participen, encontramos que el 92% de los maestros titulados en 1990 o con anterioridad se muestra de acuerdo. Sin embargo, dichos porcentajes ascienden hasta el 97% en los titulados a partir de dicha fecha.

TABLA 186. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 20)

TEMÁTICA: Metodología inclusiva				
<i>Ítem 20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.</i>				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	6	60	34
1981-1990 (N=80)	0	7	59	34
1991-2000 (N=60)	0	12	52	36
2001-2010 (N=69)	0	7	41	52
Después de 2010 (N=12)	0	0	92	8

Tal y como se observa en la tabla 187, el grupo cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con la realización de adaptaciones que favorezcan la participación de todo el alumnado, es el compuesto por maestros de Educación Primaria e Infantil titulados entre los años 2001 y 2010 (3,449). Por su parte, la media que indica una posición menos a favor de la afirmación del ítem 20, es la obtenida por maestros titulados en la década anterior (3,250)

TABLA 187. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 20 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA									
<i>Ítem 20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,281	0,581	3,263	0,590	3,250	0,654	3,449	0,631	3,083	0,289

En cuanto a la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas, los resultados del ANOVA de un factor (tabla 188), reflejan que, para $GL=4$, ninguno de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil difiere significativamente en sus respuestas al ítem 20, en función del año de obtención del título de Magisterio ($p=0,172$)

TABLA 188. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 20)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,370	4,000	0,592	1,611
Dentro de Grupos	91,195	248,000	0,368	
Total	93,565			
	P	0,172		

Asimismo, como puede observarse en la tabla 189, la aplicación de la prueba de una cola para $GL=8$, muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo ($p=0.057$).

Por lo anterior, no puede indicarse que existan diferencias estadísticamente significativas entre los docentes en la realización de las adaptaciones que precisen todos los alumnos. Sin embargo, anteriormente se indicó que sí existían diferencias estadísticas, en función del año de titulación, entre los maestros de Primaria e Infantil en algunas adaptaciones que han de ser realizadas para atender a la diversidad, como son:

- Evaluar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.
- Permitir diferentes ritmos de realización de las tareas.

TABLA 189. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 20)

Año titulación	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	2	19	11	32	0,430
<i>Esperados</i>	2,530	17,202	12,269		
1981-1990	6	47	27	80	0,828
<i>Esperados</i>	6,324	43,004	30,672		
1991-2000	7	31	22	60	1,166
<i>Esperados</i>	4,743	32,253	23,004		
2001-2010	5	28	36	69	5,710
<i>Esperados</i>	5,455	37,091	26,455		
Después 2010	0	11	1	12	6,975
<i>Esperados</i>	0,949	6,451	4,601		
Total	20	136	97	253	Total de Chi Cuadrada: 15,110
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>					GL = 8 P=0.057

- Ítem 27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.

En base a la información obtenida mediante el cuestionario, que se recoge en la tabla 190, puede indicarse que el 90% de los maestros de Infantil y Primaria titulados a partir del año 1990 indica que distribuye los espacios según las necesidades curriculares de todo el alumnado; bajando este porcentaje en los titulados con anterioridad hasta el 78%.

TABLA 190. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 27)

TEMÁTICA: Metodología inclusiva				
Ítem 27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	34	22	44
1981-1990 (N=80)	0	10	68	22
1991-2000 (N=60)	0	0	67	33
2001-2010 (N=69)	0	14	51	35
Después de 2010 (N=12)	0	17	58	25

Asimismo, tal y como se recoge en la tabla 191, los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil cuya media nos indica que se encuentran más de acuerdo con la práctica educativa relacionada con la distribución de los espacios según la singularidad del conocer de todos los alumnos y alumnas; son los maestros titulados en la década de los noventa (3,333) y aquellos titulados en la década posterior (3,203)

TABLA 191. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 27 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA

TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA									
<i>Ítem 27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,094	0,893	3,125	0,560	3,333	0,475	3,203	0,677	3,083	0,669

En cuanto al análisis de diferencias estadísticas entre los maestros de Infantil y Primaria, en función del año de obtención de su titulación, los resultados del ANOVA de un factor, según puede verse en la tabla 192, reflejan que ninguno de los grupos difiere significativamente para GL=4 ($p=0,172$)

TABLA 192. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 27)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,370	4,000	0,592	1,611
Dentro de Grupos	91,195	248,000	0,368	
Total	93,565			
	P	0,172		

Sin embargo, la aplicación de la prueba de una cola para GL=8 (tabla 193), muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas resulta significativo ($p=0,000$), indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los espacios según las necesidades curriculares del alumnado, en función del año de obtención de la titulación en Magisterio.

TABLA 193. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 27)

Año titulación	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	11	7	14	32	21,185
<i>Esperados</i>	<i>3,921</i>	<i>18,087</i>	<i>9,992</i>		
1981-1990	8	54	18	80	3,988
<i>Esperados</i>	<i>9,802</i>	<i>45,217</i>	<i>24,980</i>		
1991-2000	0	40	20	60	8,530
<i>Esperados</i>	<i>7,352</i>	<i>33,913</i>	<i>18,735</i>		
2001-2010	10	35	24	69	0,972
<i>Esperados</i>	<i>8,455</i>	<i>39,000</i>	<i>21,545</i>		
Después 2010	2	7	3	12	0,347
<i>Esperados</i>	<i>1,470</i>	<i>6,783</i>	<i>3,747</i>		
Total	31	143	79	253	Total de Chi Cuadrada: 35,021
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>					GL = 8 P=0.000

j) Dimensión de prácticas educativas. Temática: Materiales diversos.

La existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados de Primaria e Infantil, en todos los ítems del cuestionario en relación a la temática vinculada a los materiales educativos diversos, en función del año de obtención del título de Magisterio; quedó indicada precedentemente. Dicha temática forma parte de la dimensión relacionada con las prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes para atender a la diversidad de todos los alumnos y alumnas.

La información obtenida en esta parte del cuestionario se recoge en diversas tablas de contingencia, en función del año de obtención del título de Magisterio, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

De igual forma, para cada ítem que compone la temática del cuestionario relacionada con el rechazo a la educación segregada, se recogen datos relativos a la media y desviación típica, así como un análisis detallado de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado.

A fin de analizar de forma adecuada las diferencias significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria, en función del año de obtención de la titulación; se comentan los datos obtenidos y recopilados en las tablas de contingencia, con el análisis de la media y desviación típica, y con el análisis de la varianza o Chi Cuadrado.

- Ítem 16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.

En referencia al ítem 16 del cuestionario, como se recoge en la tabla 194, podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados se encuentran mayoritariamente de acuerdo con la afirmación que indica que distribuyen los recursos según las necesidades concretas de su alumnado, el 32% de los titulados antes del año 1991 indica que se encuentra muy de acuerdo con dicha idea, mientras que dicho porcentaje baja según el año de titulación es posterior (24%). Cabe resaltar que el 33% de aquellos titulados después del año 2010, se encuentran en desacuerdo con la afirmación.

TABLA 194. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS (ÍTEM 16)

<i>TEMÁTICA: Materiales diversos</i>				
Ítem 16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	0	66	34
1981-1990 (N=80)	0	6	64	30
1991-2000 (N=60)	5	5	68	22
2001-2010 (N=69)	0	10	65	25
Después de 2010 (N=12)	0	33	42	25

Por otro lado, tal y como se recoge en la tabla 195, los grupos cuya media muestra que se encuentran más de acuerdo con la distribución de los recursos didácticos en función de las necesidades concretas del alumnado, son los maestros titulados antes de 1981 (3,344) y los titulados en la década posterior (3,238), bajando la media en los titulados a partir de dicha fecha.

TABLA 195. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 16 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS

TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS									
<i>Ítem 16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,344	0,483	3,238	0,557	3,067	0,686	3,145	0,576	2,917	0,793

Los resultados del ANOVA para GL=4, expuestos en la tabla 196, reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Educación Infantil y Primaria, en función del año de titulación en Magisterio, difiere significativamente en sus respuestas al ítem 16 del cuestionario, relacionado con la distribución de los recursos didácticos para atender a la diversidad de todo el alumnado ($p=0,104$)

TABLA 196. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 16)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,785	4,000	0,696	1,942
Dentro de Grupos	88,907	248,000	0,358	
Total	91,692			
	P	0,104		

Sin embargo, la aplicación de la prueba de una cola para GL=12 (tabla 197), muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas resulta significativo ($p=0.008$). Esto puede estar indicando que existen diferencias en la distribución de los recursos didácticos por parte de los maestros de Infantil y Primaria titulados con anterioridad al año 1991 y aquellos titulados posteriormente. Esta diferenciación puede deberse a la proporción de diferentes recursos didácticos según las necesidades que presenten los alumnos y alumnas, en vez de la programación de tareas

abiertas que respondan a la diversidad y singularidad en la formación del conocimiento de cada individuo.

TABLA 197. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 16)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	0	9	14	9	32	3,459
<i>Esperados</i>	<i>1,518</i>	<i>6,957</i>	<i>14,040</i>	<i>9,486</i>		
1981-1990	0	5	51	24	80	1,414
<i>Esperados</i>	<i>0,949</i>	<i>6,008</i>	<i>51,542</i>	<i>21,502</i>		
1991-2000	3	3	41	13	60	8,613
<i>Esperados</i>	<i>0,711</i>	<i>4,506</i>	<i>38,656</i>	<i>16,126</i>		
2001-2010	0	7	45	17	69	1,592
<i>Esperados</i>	<i>0,818</i>	<i>5,182</i>	<i>44,455</i>	<i>18,545</i>		
Después 2010	0	4	5	3	12	11,778
<i>Esperados</i>	<i>0,142</i>	<i>0,901</i>	<i>7,731</i>	<i>3,225</i>		
Total	3	19	163	68	253	Total de Chi Cuadrada: 26,856
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.008

- Ítem 45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.

En referencia a los datos recogidos en la tabla 198, en relación al ítem 45: *Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas*, podemos indicar que, el 78% de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, que obtuvieron su titulación antes del año 1991 indica que se encuentra muy de acuerdo con dicha idea, subiendo dicho porcentaje según el año de titulación es posterior: el 87% de los titulados en la década de los ochenta y el 93% en los titulados a partir de 1990.

TABLA 198. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS (ÍTEM 45)

<i>TEMÁTICA: Materiales diversos</i>				
Ítem 45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	22	50	28
1981-1990 (N=80)	0	13	69	18
1991-2000 (N=60)	0	0	77	23
2001-2010 (N=69)	0	6	68	26
Después de 2010 (N=12)	0	17	75	8

Por otro lado, como se observa en la tabla 199, los grupos cuya media muestra que se encuentran más de acuerdo con proporcionar recursos alternativos o complementarios para que todo el alumnado pueda acceder a las tareas propuestas, son los maestros titulados entre el año 1981 y el año 1990 (3,288) y los titulados en la década posterior (3,233)

TABLA 199. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 45 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS

TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS									
<i>Ítem 45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,063	0,716	3,288	0,482	3,233	0,427	3,203	0,531	2,917	0,515

Según se aprecia en la tabla 200, los resultados del ANOVA de un factor, para $GL=4$, reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil difiere significativamente en sus respuestas al ítem 45 del cuestionario, en función del año de obtención de su titulación en Magisterio ($p=0,085$)

TABLA 200. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 45)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,240	4,000	0,560	2,071
Dentro de Grupos	67,072	248,000	0,270	
Total	69,312			
	P	0,085		

No obstante, tal y como se expone en la tabla 201, la aplicación de la prueba de una cola para $GL=8$, muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas resulta significativo ($p=0.000$), indicando la relación entre el año de obtención de la titulación en Magisterio por parte de los docentes de las etapas de Primaria e Infantil y la proporción de diversos recursos alternativos o complementarios al alumnado, a fin de que puedan acceder a las tareas propuestas.

TABLA 201. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 45)

Año titulación	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	7	16	9	32	17,074
<i>Esperados</i>	<i>1,771</i>	<i>21,881</i>	<i>8,348</i>		
1981-1990	1	55	24	80	3,124
<i>Esperados</i>	<i>4,427</i>	<i>54,704</i>	<i>20,870</i>		
1991-2000	0	46	14	60	4,097
<i>Esperados</i>	<i>3,320</i>	<i>41,028</i>	<i>15,652</i>		
2001-2010	4	47	18	69	0,009
<i>Esperados</i>	<i>3,818</i>	<i>47,182</i>	<i>18,000</i>		
Después 2010	2	9	1	12	4,215
<i>Esperados</i>	<i>0,664</i>	<i>8,206</i>	<i>3,130</i>		
Total	14	173	66	253	Total de Chi Cuadrada: 28,520
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>					GL = 8 P=0.000

- Ítem 46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.

En cuanto a la información recogida en el ítem 46: *Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos*, tal y como se indica en la tabla 202, el 69% de los maestros que imparten docencia en las etapas de Primaria e Infantil, titulados antes del año 1981, se muestran de acuerdo con la afirmación; ascendiendo dicho porcentaje hasta el 83% en los maestros titulados con posterioridad.

TABLA 202. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS (ÍTEM 46)

TEMÁTICA: Materiales diversos				
Ítem 46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	31	41	28
1981-1990 (N=80)	0	19	69	12
1991-2000 (N=60)	0	7	77	16
2001-2010 (N=69)	0	17	59	24
Después de 2010 (N=12)	0	25	67	8

En cuanto al análisis de la media de las respuestas de los docentes encuestados, en función del año de titulación en Magisterio, la información se recoge en la tabla 203. En base a ello, se puede indicar que los grupos cuya media muestra que se encuentran más de acuerdo con la afirmación relacionada con la utilización de materiales curriculares que reflejan la diversidad de contextos y experiencias de todos los alumnos y alumnas, son los maestros titulados entre el año 1991 y el año 2000 (3,100) y los titulados en la década posterior (3,058)

TABLA 203. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 46 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS

TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS									
<i>Ítem 46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,969	0,782	2,938	0,559	3,100	0,477	3,058	0,639	2,833	0,577

Los resultados del ANOVA de un factor, para GL=4 (tabla 204), reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Infantil y Primaria, en función al año de titulación, difiere significativamente en las respuestas proporcionadas al ítem 46 del cuestionario ($p=0,384$)

TABLA 204. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 46)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	1,493	4,000	0,373	1,046
Dentro de Grupos	88,491	248,000	0,357	
Total	89,984			
	P	0,384		

Sin embargo, como se indica en la tabla 205, la aplicación de la prueba de una cola para GL=8, muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo ($p=0.025$). Una vez más, se pone de manifiesto la relación entre el año de obtención de la titulación en Magisterio y la adopción de prácticas inclusivas que atienden a la diversidad del alumnado.

TABLA 205. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 46)

Año titulación	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	10	13	9	32	8,088
<i>Esperados</i>	<i>5,565</i>	<i>20,617</i>	<i>5,818</i>		
1981-1990	15	55	10	80	1,737
<i>Esperados</i>	<i>13,913</i>	<i>51,542</i>	<i>14,545</i>		
1991-2000	4	46	10	60	5,439
<i>Esperados</i>	<i>10,435</i>	<i>38,656</i>	<i>10,909</i>		
2001-2010	12	41	16	69	1,220
<i>Esperados</i>	<i>12,000</i>	<i>44,455</i>	<i>12,545</i>		
Después 2010	3	8	1	12	1,049
<i>Esperados</i>	<i>2,087</i>	<i>7,731</i>	<i>2,182</i>		
Total	44	163	46	253	Total de Chi Cuadrada: 17,533
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>					GL = 8 P=0.025

k) Dimensión de prácticas educativas. Temática: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa.

Tal y como se indicó anteriormente, existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas proporcionadas por los maestros encuestados de las etapas de Educación Infantil y Primaria, en función del año de obtención de su titulación, en cuatro ítems del cuestionario relacionados con la temática de colaboración y cooperación de la comunidad educativa, que se encuentra dentro de la dimensión de las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La información obtenida en los ítems relacionados con dicha temática, en función del año de titulación en Magisterio, queda recogida en tablas de contingencia, incluyendo las cuatro categorías de respuesta del cuestionario: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD)

Asimismo, datos relativos a la media y desviación típica se recogen en diversas tablas, junto a un detallado análisis de los resultados obtenidos de la varianza o de Chi Cuadrado, para cada ítem que compone la temática del cuestionario en relación a los recursos para atender a la diversidad.

Con el propósito de conseguir realizar analizar las diferencias estadísticamente significativas existentes entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil, en función del año de titulación; se comenta la información recogida en las tablas de contingencia, en el análisis de la media y desviación típica, así como en el detalle del análisis de la varianza o Chi Cuadrado.

- Ítem 37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.

Analizando la información obtenida en el ítem 37 (tabla 206), en relación a las respuestas proporcionadas por los maestros de Primaria e Infantil encuestados, puede indicarse que el 33% de los encuestados que obtuvieron su titulación antes de 1991 considera que en la organización del centro educativo no se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado. Sin embargo, dicho porcentaje baja hasta el 23% en los titulados posteriormente.

TABLA 206. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 37)

TEMÁTICA: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa				
Ítem 37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	13	9	56	22
1981-1990 (N=80)	5	21	49	25
1991-2000 (N=60)	0	41	18	41
2001-2010 (N=69)	10	13	58	19
Después de 2010 (N=12)	0	25	75	0

En cuanto al análisis de la media de las respuestas de los maestros de Infantil y Primaria, en función del año de titulación, la información puede observarse en la tabla 207. Se puede indicar que los grupos cuya media muestra que se encuentran más en desacuerdo con la afirmación relacionada con la contemplación de tiempos comunes en la organización de los centros para la coordinación del profesorado, son los titulados a partir del año 2010 (2,750) y aquellos titulados en la década anterior (2,855). Lo anterior parece resaltar el compromiso de los maestros de Educación Infantil y Primaria titulados a partir de 1990, con la necesidad de un mayor nivel de coordinación docente en los

centros educativos, a fin de proporcionar un mayor y mejor ajuste de las adaptaciones del proceso y enseñanza y aprendizaje que precisa la singularidad del conocer de todo el alumnado.

TABLA 207. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 37 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA									
<i>Ítem 37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,875	0,907	2,938	0,817	3,000	0,611	2,855	0,845	2,750	0,452

Los resultados del ANOVA para GL=4, expuestos en la tabla 208, reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Infantil y Primaria, en función del año de obtención del título en Magisterio, difiere significativamente en sus respuestas al ítem 37 del cuestionario, relacionado con la organización de tiempos comunes que faciliten la coordinación de los docentes de los centros educativos ($p=0,771$)

TABLA 208. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 37)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	1,099	4,000	0,275	0,451
Dentro de Grupos	150,988	248,000	0,609	
Total	153,087			
	P	0,771		

Asimismo, como se puede observar en la tabla 209, la aplicación de la prueba de una cola, para GL=12, muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas tampoco resulta significativo ($p=0,131$)

TABLA 209. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 37)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	4	3	18	7	32	3,473
<i>Esperados</i>	<i>1,897</i>	<i>5,439</i>	<i>18,213</i>	<i>6,451</i>		
1981-1990	4	17	39	20	80	2,836
<i>Esperados</i>	<i>4,743</i>	<i>13,597</i>	<i>45,534</i>	<i>16,126</i>		
1991-2000	0	11	38	11	60	4,154
<i>Esperados</i>	<i>3,557</i>	<i>10,198</i>	<i>34,150</i>	<i>12,095</i>		
2001-2010	7	9	40	13	69	2,776
<i>Esperados</i>	<i>4,091</i>	<i>11,727</i>	<i>39,273</i>	<i>13,909</i>		
Después 2010	0	3	9	0	12	4,272
<i>Esperados</i>	<i>0,711</i>	<i>2,040</i>	<i>6,830</i>	<i>2,419</i>		
Total	15	43	144	51	253	Total de Chi Cuadrada: 17,511
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.131

- Ítem 29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...)

Tal y como se observa en la información recogida en la tabla 210, en cuanto al porcentaje de respuesta de los maestros de Primaria e Infantil encuestados en el ítem 35; podemos indicar que el 38% de los maestros encuestados que obtuvieron su titulación antes de 1981, no utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo, tales como: tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos... En contraposición, el 90% de los titulados entre los años 1981 y 2000 manifiesta llevar a cabo dichas prácticas educativas, ascendiendo hasta el 99,5% en los maestros titulados a partir del año 2000.

TABLA 210. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 29)

TEMÁTICA: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa				
Ítem 29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...)				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	38	22	40
1981-1990 (N=80)	0	14	46	40
1991-2000 (N=60)	0	5	85	10
2001-2010 (N=69)	0	1	51	48
Después de 2010 (N=12)	0	0	58	42

La información recogida en la tabla 211 nos permite indicar que los grupos cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo con el *ítem 29: Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...)*; son los grupos compuestos por los maestros de Infantil y Primaria titulados entre el 2001 y el 2010 (3,464); y por los

titulados posteriormente (3,417). Por otro lado, el grupo cuya media indica que se encuentra menos de acuerdo con tal idea, es el compuesto por los docentes titulados antes de 1981 (3,031)

TABLA 211. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 29 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA									
<i>Ítem 29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...)</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,031	0,897	3,263	0,689	3,050	0,387	3,464	0,531	3,417	0,515

TABLA 212. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 29)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,231	1,467	0,145	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,019	0,140	0,889	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,433	3,029	0,003	0,031
<i>G1 y G5</i>	0,385	1,397	0,170	1,000
<i>G2 y G3</i>	0,213	2,147	0,034	0,335
<i>G2 y G4</i>	0,201	1,973	0,050	0,503
<i>G2 y G5</i>	0,154	0,743	0,459	1,000
<i>G3 y G4</i>	0,414	4,991	0,000	0,000
<i>G3 y G5</i>	0,367	2,828	0,006	0,061
<i>G4 y G5</i>	0,047	0,285	0,776	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

Por otro lado, los datos muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación entre los años 2001 y 2010, y las respuestas dadas por los maestros titulados antes de 1981 (tabla 212). Asimismo, encontramos significatividad en las diferencias entre las respuestas de los maestros encuestados que se titularon en

Magisterio en la década de los noventa y aquellos titulados en la década anterior y en la posterior.

De esta forma, se constata nuevamente la vinculación entre el año de titulación en Magisterio y la utilización de métodos que permitan y faciliten la participación y cooperación del alumnado, siendo los titulados más recientemente aquellos que más sistemática y regularmente lo llevan a cabo en sus aulas.

- Ítem 47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.

En referencia al ítem 47 del cuestionario, según los datos recogidos en la tabla 213, podemos indicar que, pese a que todos los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados indican de forma mayoritaria involucrar al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión, el 33% de los titulados después del año 2000 indica que se encuentra muy de acuerdo con dicha idea, mientras que dichos porcentajes bajan según el año de titulación es anterior. Solamente el 5% de los titulados entre 1981 y el 2000 y ninguno de los titulados en 1980 o con anterioridad, se encuentran muy de acuerdo con tal afirmación.

TABLA 213. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 47)

TEMÁTICA: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa				
Ítem 47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	19	81	0
1981-1990 (N=80)	4	15	79	2
1991-2000 (N=60)	5	7	80	8
2001-2010 (N=69)	0	22	55	23
Después de 2010 (N=12)	0	16	42	42

Asimismo, como se expone en la tabla 214, los grupos cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo con la involucración de los profesores de apoyo en la programación de aula y su revisión, son los grupos compuestos por los maestros titulados después del año 2010 (3,250) y entre el 2001 y el 2010 (3,014); mientras que los que muestran una media menos de acuerdo con dicha idea son los titulados en la década de los ochenta (2,800) y los titulados anteriormente (2,813)

TABLA 214. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 47 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA									
<i>Ítem 47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,813	0,397	2,800	0,537	2,917	0,591	3,014	0,675	3,250	0,754

Al tiempo, los datos muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, que obtuvieron su titulación a partir del año 2010, y las respuestas dadas por los maestros titulados antes de 1991. Al tiempo, también se observan tales diferencias significativas entre el grupo de maestros titulados en la década de los ochenta y el de titulados entre los años 2001 y 2010 (tabla 215)

TABLA 215. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 47)

<i>Comparación</i>	Diferencia de las Medias	T-valor	P - Sin ajustar	P - Bonferroni
<i>G1 y G2</i>	0,013	0,119	0,905	1,000
<i>G1 y G3</i>	0,104	0,895	0,373	1,000
<i>G1 y G4</i>	0,202	1,569	0,120	1,000
<i>G1 y G5</i>	0,438	2,511	0,016	0,160
<i>G2 y G3</i>	0,117	1,218	0,225	1,000
<i>G2 y G4</i>	0,214	2,158	0,033	0,325
<i>G2 y G5</i>	0,450	2,559	0,012	0,122
<i>G3 y G4</i>	0,098	0,870	0,386	1,000
<i>G3 y G5</i>	0,333	1,703	0,093	0,931
<i>G4 y G5</i>	0,236	1,097	0,276	1,000

Titulados antes de 1981 (G1), titulados entre 1981 y 1990 (G2), titulados entre 1991 y 2000 (G3), titulados entre 2001 y 2010 (G4) y titulados después de 2010 (G5)

- Ítem 48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.

En base a los datos que se pueden observar en la tabla 216, puede indicarse que el 63% de los maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, titulados después del año 1990, se muestran de acuerdo con la afirmación del ítem 48: *Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje*. Sin embargo, este porcentaje asciende de forma considerable en los titulados con anterioridad (75%)

TABLA 216. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 48)

TEMÁTICA: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa				
Ítem 48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	13	13	61	13
1981-1990 (N=80)	0	0	59	41
1991-2000 (N=60)	0	10	60	30
2001-2010 (N=69)	4	7	52	31
Después de 2010 (N=12)	0	0	75	25

Tal y como se recoge en la tabla 217, los grupos cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo con utilizar de forma regular los recursos locales que permitan apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los grupos compuestos por los maestros titulados en la década de los ochenta (2,950) y entre el 2001 y el 2010 (2,768)

TABLA 217. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA									
Ítem 48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,750	0,842	2,950	0,673	2,700	0,743	2,768	0,731	2,583	0,669

Los resultados del ANOVA para GL=4, indicados en la tabla 218, reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil, en función del año de titulación en Magisterio, difiere significativamente en sus respuestas al ítem 48 del cuestionario, relacionado con la utilización de los recursos locales en el apoyo al aprendizaje de los alumnos y alumnas ($p=0,213$)

TABLA 218. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 48)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	3,113	4,000	0,778	1,466
Dentro de Grupos	131,607	248,000	0,531	
Total	134,719			
	P	0,213		

TABLA 219. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 48)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	4	4	20	4	32	7,389
<i>Esperados</i>	1,391	8,221	17,834	4,553		
1981-1990	0	20	44	16	80	5,373
<i>Esperados</i>	3,478	20,553	44,585	11,383		
1991-2000	5	13	37	5	60	4,415
<i>Esperados</i>	2,609	15,415	33,439	8,538		
2001-2010	2	22	35	10	69	1,677
<i>Esperados</i>	3,000	17,727	38,455	9,818		
Después 2010	0	6	5	1	12	4,001
<i>Esperados</i>	0,522	3,083	6,688	1,708		
Total	11	65	141	36	253	Total de Chi Cuadrada: 22,855
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.029

No obstante, como se expone en la tabla 219, la aplicación de la prueba de una cola para $GL=12$, muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo ($p=0.029$), indicando la relación estadística entre el año de titulación en Magisterio y la utilización de los recursos locales como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Ítem 44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.

Tal y como se recoge en la tabla 220, en referencia al ítem 44 del cuestionario, relacionado con la consideración activa de las familias y otros miembros de la comunidad educativa como recursos de apoyo en el aula, podemos indicar que el 70% de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados titulados antes del año 1981 indica que se encuentra de acuerdo con dicha idea, mientras que dichos porcentajes ascienden según el año de titulación es posterior (74%)

TABLA 220. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 44)

TEMÁTICA: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa				
Ítem 44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad educativa como recursos de apoyo en el aula.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	6	24	47	23
1981-1990 (N=80)	2	20	54	24
1991-2000 (N=60)	2	22	70	6
2001-2010 (N=69)	10	13	58	19
Después de 2010 (N=12)	0	25	75	0

Al tiempo, según lo indicado en la tabla 221, los grupos cuyas medias muestran que se encuentran más de acuerdo con contar con la participación de forma regular de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los grupos compuestos por los maestros titulados en la década de los ochenta (2,988) y entre el 2001 y el 2010 (2,928)

TABLA 221. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 44 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA									
<i>Ítem 44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recursos de apoyo en el aula.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
2,844	0,847	2,988	0,738	2,817	0,567	2,928	0,880	2,750	0,622

Los resultados del ANOVA para GL=4, expuestos en la tabla 222, reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Primaria e Infantil, en función del año de obtención del título en Magisterio, difiere significativamente en sus respuestas al ítem 44 del cuestionario, relacionado con la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa como recursos de apoyo en las aulas ($p=0,$)

TABLA 222. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 44)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	1,452	4,000	0,363	0,638
Dentro de Grupos	141,077	248,000	0,569	
Total	142,530			
	P	0,636		

Además, la aplicación de la prueba de una cola para GL=12 (tabla 223), muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no resulta significativo ($p=0.089$). No pudiendo, de este modo, indicar que existan diferencias estadísticamente significativas entre los maestros de Primaria e Infantil, en función del año de titulación en Magisterio, en relación a la utilización de diferentes recursos personales de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

TABLA 223. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 44)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	2	8	15	7	32	1,011
<i>Esperados</i>	<i>1,138</i>	<i>7,336</i>	<i>17,075</i>	<i>6,451</i>		
1981-1990	2	16	43	19	80	1,064
<i>Esperados</i>	<i>2,846</i>	<i>18,340</i>	<i>42,688</i>	<i>16,126</i>		
1991-2000	1	13	42	4	60	9,176
<i>Esperados</i>	<i>2,134</i>	<i>13,755</i>	<i>32,016</i>	<i>12,095</i>		
2001-2010	4	17	28	20	69	5,841
<i>Esperados</i>	<i>2,455</i>	<i>15,818</i>	<i>36,818</i>	<i>13,909</i>		
Después 2010	0	4	7	1	12	1,882
<i>Esperados</i>	<i>0,427</i>	<i>2,751</i>	<i>6,403</i>	<i>2,419</i>		
Total	9	58	135	51	253	Total de Chi Cuadrada: 18,974
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas no es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.089

- Ítem 39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.

Analizando las respuestas obtenidas por los maestros de Primaria e Infantil encuestados en el ítem 39 (tabla 224), podemos indicar que, pese a que la mayoría de docentes de Educación Primaria e Infantil manifiesta estar de acuerdo; el 31% de los docentes que obtuvieron su titulación antes del año 1981 no proporciona ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas. En contraposición, el 96% de los titulados posteriormente manifiesta llevar a cabo dichas prácticas educativas.

TABLA 224. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 39)

<i>TEMÁTICA: Colaboración y cooperación de la comunidad educativa</i>				
Ítem 39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.				
<i>Año de titulación</i>	<i>MD</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>
Antes de 1981 (N=32)	0	31	31	28
1981-1990 (N=80)	0	5	55	40
1991-2000 (N=60)	0	0	82	18
2001-2010 (N=69)	7	3	49	41
Después de 2010 (N=12)	0	0	58	42

Por otro lado, según se expone en la tabla 225, el grupo cuya media muestra que se encuentra más de acuerdo con proporcionar ocasiones que favorezcan la ayuda mutua entre el alumnado para alcanzar metas educativas comunes, es el grupo de maestros compuesto por aquellos titulados a partir del año 2010 (3,417). En contraposición, el grupo cuya media muestra un menor grado de acuerdo con la afirmación del ítem 39, es el de maestros de Infantil y Primaria titulados antes del año 1981 (3,063)

TABLA 225. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 39 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA									
<i>Ítem 39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.</i>									
Antes de 1981		1981-1990		1991-2000		2001-2010		Después de 2010	
Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.	Media	D. típ.
3,063	0,840	3,350	0,576	3,183	0,390	3,232	0,825	3,417	0,515

Los resultados del ANOVA de un factor para GL=4, que se pueden observar en la tabla 226, reflejan que ninguno de los grupos de maestros de Educación Primaria e Infantil, en función del año de titulación, difiere significativamente en sus respuestas al ítem 39 del cuestionario, relacionado con proporcionar ocasiones para que el alumnado se implique en ayudarse mutuamente ($p=0,208$)

TABLA 226. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 39)

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados SC	Grados de Libertad (GL)	Media de Cuadrados	F
Entre Grupos	2,541	4,000	0,635	1,483
Dentro de Grupos	106,265	248,000	0,428	
Total	108,806			
	P	0,208		

Sin embargo, como se expone en la tabla 227, la aplicación de la prueba de una cola para GL=12, muestra que el resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo ($p=0.000$). De este modo, tal y como se relacionó anteriormente, se indica la influencia que existe entre el año de obtención de la titulación y la planificación de diferentes agrupamientos del alumnado que favorecen su participación, cooperación y ayuda mutua, como apoyos naturales para atender a la diversidad de todos los alumnos y alumnas.

TABLA 227. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 39)

Año titulación	MD (1)	D (2)	A (3)	MA (4)	Total	Chi Cuadrada Incremental
Antes de 1981	0	10	10	12	32	35,842
<i>Esperados</i>	<i>0,632</i>	<i>2,024</i>	<i>18,213</i>	<i>11,130</i>		
1981-1990	0	4	44	32	80	2,481
<i>Esperados</i>	<i>1,581</i>	<i>5,059</i>	<i>45,534</i>	<i>27,826</i>		
1991-2000	0	0	49	11	60	16,105
<i>Esperados</i>	<i>1,186</i>	<i>3,794</i>	<i>34,150</i>	<i>20,870</i>		
2001-2010	5	2	34	28	69	12,352
<i>Esperados</i>	<i>1,364</i>	<i>4,364</i>	<i>39,273</i>	<i>24,000</i>		
Después 2010	0	0	7	5	12	1,164
<i>Esperados</i>	<i>0,237</i>	<i>0,759</i>	<i>6,830</i>	<i>4,174</i>		
Total	5	16	144	88	253	Total de Chi Cuadrada: 67,943
<i>El resultado de la prueba de Chi Cuadrada en las frecuencias observadas es significativo aplicando la prueba de una cola.</i>						GL = 12 P=0.000

6.2 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A MAESTROS Y ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

El tratamiento y análisis de los datos obtenidos mediante técnicas e instrumentos cualitativos, constituye un proceso inductivo, continuo e incesante. Los datos se tratan y analizan en un proceso circular, un proceso en el que los resultados del estudio van evolucionando a partir de un proceso sistemático de conformación de categorías de significado, que derivan inductivamente de los datos obtenidos. El análisis de los datos cualitativos, según Albert (2006), comprende un conjunto de diferentes transformaciones, manipulaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas sobre los datos, con el objetivo de conseguir extraer significados relevantes y válidos, en referencia al problema de investigación y las preguntas y objetivos que guían el proceso.

Analizar datos de raíz cualitativa corresponde al “proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas” (Íbid., p. 182). Es un proceso por el que se organizan y manipulan las distintas informaciones obtenidas en la investigación, para poder extraer significación de los datos, a fin de establecer relaciones, efectuar interpretaciones y llegar a la construcción de conclusiones (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005)

En nuestra investigación, tras la fase de recogida de información procedente del cuestionario, en el desarrollo de nuestra investigación, se realizaron un total de catorce entrevistas válidas, con el propósito de profundizar en los resultados obtenidos. Tales entrevistas en profundidad, se distribuyen de la siguiente forma:

- Ocho entrevistas a maestros en activo de la Comunidad de Madrid válidas: cuatro de Educación Infantil y cuatro de Educación Primaria.
- Seis entrevistas a estudiantes de Magisterio de tres universidades públicas de la Comunidad de Madrid (Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Rey Juan Carlos): cuatro estudiantes del Grado en Educación Primaria y dos estudiantes que cursan el Grado en Educación Infantil.

La información recabada con las catorce entrevistas nos permite realizar una mayor y más profunda interpretación de los datos obtenidos por medios cuantitativos. Al llevar a cabo una combinación de estos con datos obtenidos mediante una técnica cualitativa, se ahonda en el fenómeno estudiado desde diferentes vías. De este modo, se consigue una mayor y más variada información, abarcando una dimensión más extensa de la realidad educativa en relación a la atención a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo, y su vinculación con los planes de formación inicial cursados durante sus estudios. Asimismo, conseguimos datos relativos a los significados construidos y actitudes manifiestas por los estudiantes de Magisterio que se están formando con los actuales planes de Grado en Educación Primaria e Infantil.

6.2.1 Fichas de las entrevistas realizadas

6.2.1.1 Maestros de Educación Infantil

En el desarrollo de nuestra investigación, se realizaron cuatro entrevistas válidas a maestras de Educación Infantil en activo de la Comunidad de Madrid. La muestra de las maestras que fueron entrevistadas en el desarrollo de nuestro estudio quedó compuesta del siguiente modo:

- Una maestra de un centro público del Área Territorial Norte.
- Dos maestras de dos colegios públicos del Área Territorial Sur.
- Una maestra de un centro público del Área Territorial Este.

Tres de las entrevistas fueron realizadas en persona y una de ellas por teléfono. En todas las entrevistas se pudo grabar el audio a través del teléfono móvil, aunque, además, se tomaron notas durante la realización de las mismas.

En la tabla 228 queda recogida la información en referencia a las entrevistas realizadas y a los datos relevantes de las entrevistadas, a modo de fichas para cada una. La información indicada es del momento en que se realizaron las diferentes entrevistas, recogiendo las iniciales de cada entrevistada, el año de titulación en Magisterio, los años de experiencia docente, la fecha y hora de la entrevista y su duración.

TABLA 228. FICHAS DE ENTREVISTAS A MAESTRAS DE ED. INFANTIL

<p>Entrevista 1</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: M^a.D.F (DAT Sur) •Año titulación: 1981 •31 años experiencia docente •Fecha y hora: 6/5/13, 13.00h •Duración: 31:28 min 	<p>Entrevista 2</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: M^a.P.M (DAT Este) •Año titulación: 1992 •15 años de experiencia docente •Fecha y hora: 8/5/13, 18:15h •Duración: 31:02 min
<p>Entrevista 3</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: M^a.C.N. (DAT Sur) •Año titulación: 1970 •42 años de experiencia docente •Fecha y hora: 11/5/13, 11:15h •Duración: 34:16 min 	<p>Entrevista 4</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: M^a.J.R (DAT Norte) •Año titulación: 1983 •30 años de experiencia docente •Fecha y hora: 16/5/13, 12:35h •Duración: 32:14 min

La primera entrevistada, cuyas iniciales son M^a. D. F. (E1), es una maestra tutora de un grupo de niños de segundo ciclo de Educación Infantil, 5 años, en un centro público del Área Territorial Sur de Madrid. Se tituló en Magisterio en el año 1981 y cuenta con más de 30 años de experiencia docente, incluyendo aulas unitarias, Educación Primaria y Educación Infantil.

La entrevistada en segundo lugar (E2), fue una maestra tutora en un centro público del Área Territorial de Madrid Este que cuenta con 15 años de experiencia docente, y cuyas iniciales son M^a. P. M. Obtuvo el título de maestra en 1992 y durante el curso en el que se realizó la entrevista, impartía clase a alumnos de 4 años en el segundo ciclo de Educación Infantil.

La tercera entrevistada fue una maestra de Educación Infantil con función de tutoría en un aula de 5 años en un colegio público del Área Territorial de Madrid Sur (E3). Sus

iniciales son M^a. C. N. y se tituló en 1970. Indica contar con una experiencia docente de 40 años en diferentes etapas: aulas unitarias, Infantil, Primaria y PCPI.

La cuarta entrevista se realizó a una maestra de Educación Infantil (E4), cuyas iniciales son M^a. J. R. Imparte clase en el segundo ciclo de Educación Infantil, en un aula de 3 años en un colegio público del Área Territorial de Madrid Norte. Se tituló en Magisterio en 1983 y cuenta con más de 30 años de experiencia docente en aulas de Primaria e Infantil.

6.2.1.2 Maestros de Educación Primaria

En cuanto a los maestros de Educación Primaria en activo de la Comunidad de Madrid, después de la fase en la que se recogió información para el desarrollo de nuestro estudio, la muestra de cuatro docentes entrevistados quedó compuesta de la siguiente manera:

- Un maestro de un centro público del Área Territorial de Madrid Norte.
- Dos maestras y un maestro de tres colegios públicos diferentes del Área Territorial de Madrid Sur.

Las entrevistas fueron realizadas en persona, pudiendo grabar en todas ellas el audio a través del teléfono móvil. Asimismo, durante la realización de las diversas entrevistas, se fueron tomando notas relevantes, en relación a los temas tratados.

En la tabla 229 se recogen cuatro fichas con la información referente a las entrevistas realizadas, así como a los entrevistados, La información indicada corresponde al momento en que fueron realizadas las distintas entrevistas, recogiendo las iniciales de

cada entrevistado, el año de titulación en Magisterio, los años de experiencia docente, la fecha y hora de la entrevista y su duración.

TABLA 229. FICHAS DE ENTREVISTAS A MAESTRAS DE ED. PRIMARIA

<p>Entrevista 5</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistado: F.R.J (DAT Norte) •Año titulación: 1983 •27 años experiencia docente •Fecha y hora: 6/2/16, 17.00h •Duración: 32:45 min 	<p>Entrevista 6</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: P.M.M (DAT Sur) •Año titulación: 2011 •3 años de experiencia docente •Fecha y hora: 13/3/16, 16:00h •Duración: 30:42 min
<p>Entrevista 7</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistado: J.F.G. (DAT Sur) •Año titulación: 1991 •12 años de experiencia docente •Fecha y hora: 6/11/16, 13:00h •Duración: 31:13 min 	<p>Entrevista 8</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: R.Mª.T.S (DAT Sur) •Año titulación: 1982 •30 años de experiencia docente •Fecha y hora: 16/1/17, 14:00h •Duración: 28:14 min

El primer entrevistado de los maestros de Educación Primaria (E5), cuyas iniciales son F. R. J., es un maestro tutor de un grupo de niños de quinto curso de Educación Primaria, en un centro público del Área Territorial de Madrid Norte. Se tituló en Magisterio (Diplomado en Educación General Básica) en el año 1983 y cuenta con 27 años de experiencia docente en la etapa de Primaria.

La maestra de Educación Primaria entrevistada en segundo lugar (E6), fue una maestra tutora de cuarto curso en un centro público del Área Territorial de Madrid Sur que cuenta con tres años de experiencia docente en dicha etapa, y cuyas iniciales son P. M. M. Se tituló en Magisterio con la especialidad de Educación Primaria en el año 2011.

El tercer entrevistado fue un maestro de Educación Primaria con función de tutor en un aula de segundo de Primaria de un centro público del Área Territorial de Madrid Sur (E7). Sus iniciales son J. F. G. y se tituló en Magisterio de Educación Infantil en el año 1991 y cuenta con doce años de experiencia docente en aulas de ambas etapas educativas.

La cuarta entrevistada fue una maestra de Educación Primaria (E8), cuyas iniciales son R. M^a. T. S. Indica contar con una experiencia docente de 30 años, en aulas unitarias, aulas de Educación Infantil y Primaria, pues se tituló en el año 1982. Imparte clase en quinto curso de Educación Primaria en un centro público del Área Territorial de Madrid Sur.

6.2.1.3 Estudiantes de Grado en Educación Primaria o Infantil

En último lugar, en cuanto a los estudiantes de Magisterio en los Grados de Educación Primaria e Infantil que cursan sus estudios en tres universidades públicas de la Comunidad de Madrid, la muestra de seis estudiantes entrevistados quedó compuesta de la siguiente manera:

- Dos estudiantes del Grado de Primaria en la Universidad Autónoma de Madrid.
- Dos estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid: una chica del Grado de Primaria y un chico del Grado de Infantil.
- Dos estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid: una chica del Grado de Primaria y una chica del Grado de Infantil.

Tres de las entrevistas fueron realizadas en persona y tres por vía telefónica. En todas las entrevistas pudo grabarse el audio a través del teléfono móvil, al tiempo que se fueron tomando notas relevantes, vinculadas con los temas tratados en las entrevistas.

En la tabla 230 se recogen seis fichas con la información referente a las entrevistas realizadas, así como en relación a los entrevistados. Los datos indicados corresponden al momento en que fueron realizadas las distintas entrevistas, recogiendo sus iniciales, curso en que se encuentran en sus estudios de Grado, especialidad, fecha y hora de la realización de la entrevista y duración de la misma.

TABLA 230. FICHAS DE ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN INFANTIL

<p>Entrevista 9</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: M.M.T. (UCM) •Curso: 2º •Especialidad: Primaria •Fecha y hora: 13/11/15, 17.00h •Duración: 40:13 min 	<p>Entrevista 10</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: Mª.J.P.S. (UAM) •Curso: 4º •Especialidad: Primaria •Fecha y hora: 2/06/16, 18.00h •Duración: 35:24 min
<p>Entrevista 11</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistado: R.G.Z. (UAM) •Curso: 3º •Especialidad: Primaria •Fecha y hora: 15/01/17, 19.15h •Duración: 33:36 min 	<p>Entrevista 12</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistado: N.C.C. (UCM) •Curso: 3º •Especialidad: Infantil •Fecha y hora: 20/01/17, 18.00h •Duración: 37:26 min
<p>Entrevista 13</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: S.G.G. (URJC) •Curso: 3º •Especialidad: Infantil •Fecha y hora: 5/02/17, 18.00h •Duración: 34:45 min 	<p>Entrevista 14</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistada: D.S.M. (URJC) •Curso: 4º •Especialidad: Primaria •Fecha y hora: 21/02/17, 17.15h •Duración: 32:10 min

La primera entrevistada de los estudiantes de Magisterio (E9), cuyas iniciales son M. M. T., es una alumna que cursa el segundo año en la Universidad Complutense de Madrid, en el Grado de Educación Primaria.

La estudiante del Grado de Educación Primaria entrevistada en segundo lugar (E10), cursa sus estudios en la Universidad Autónoma de Madrid, en el cuarto y último año. Sus iniciales son M^a. J. P. S.

El tercer entrevistado fue un estudiante de la Universidad Autónoma de Madrid de tercer curso del Grado de Educación Primaria, con mención en Inglés (E11). Sus iniciales son R. G. Z.

El cuarto entrevistado fue un estudiante del Grado de Educación Infantil (E12), cuyas iniciales son N. C. C., que cursa su tercer año en la Universidad Complutense de Madrid.

La estudiante entrevistada en quinto lugar fue una alumna del Grado de Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos (E13). Se encuentra en el tercer curso y sus iniciales son S. G. G.

Por último, la sexta entrevistada fue una alumna que cursa el cuarto año en la Universidad Rey Juan Carlos en el Grado de Educación Primaria con Mención en Música (E14). Sus iniciales son D. S. M.

6.2.2 Análisis de las entrevistas

El proceso analítico de los datos cualitativos, debe regirse por el principio de la flexibilidad, no queda determinado por completo de antemano. Dicho proceso comienza con la extracción y emersión de las características relevantes de la muestra, a partir del conjunto de datos del que se dispone. El paso siguiente consiste en profundizar en los datos obtenidos, a fin de conseguir una categorización sistemática, a través de un proceso de inducción (Losada y López-Feal, 2003; Albert, 2006)

6.2.2.1 Categorización y codificación de los datos

El análisis de los datos obtenidos a través de los diferentes métodos, técnicas e instrumentos cualitativos, precisa de un alto grado de organización, clasificación y estructuración. Hecho que se debe al requerimiento de “organizar los datos separándolos en unidades o categorías, temas y conceptos” (Cardona, 2002, p. 150). Por este motivo, con el fin de realizar un análisis de los datos cualitativos obtenidos con las entrevistas en profundidad a maestros de Educación Infantil y Primaria y a estudiantes de Magisterio; es preciso seguir una serie de pasos para la organización, codificación y categorización de la información conseguida. En nuestra investigación, siguiendo las pautas indicadas por autores relevantes, como Flick (2004), Rodríguez et al. (2005) y Albert (2006), se lleva a cabo un análisis global de la información y de los datos, en la que existen diferentes fases que se exponen a continuación.

En primer lugar, se precisa contar con textos escritos de las entrevistas. Para ello se utilizan diferentes técnicas a partir de los audios de las entrevistas grabadas. Entre esas técnicas destacan las transcripciones o las anotaciones en relación a los temas tratados durante las entrevistas. Se trata de contar con los textos escritos y poder realizar

categorizaciones. Cabe indicar, que cuando se había ido trabajando los textos de las primeras entrevistas transcritas, resultaba más sencillo analizar el resto de entrevistas a partir de anotaciones en relación a los temas tratados.

A fin de poder realizar de manera adecuada y correcta la oportuna revisión del material obtenido, a partir de este punto, los interrogantes, las preguntas y los objetivos que orientan la investigación se clarifican. Se pretende comprobar la calidad y la importancia de los datos conseguidos con las entrevistas en profundidad. En el anexo VII se incluye, a modo de ejemplo, una transcripción realizada de las entrevistas en profundidad.

A través de la lectura de los textos de las entrevistas, tras las múltiples escuchas y de las notas tomadas durante su realización, se van realizando anotaciones de palabras o temas clave, que nos van a permitir estructurar los textos.

El paso siguiente corresponde a la simplificación de los datos, a través de la identificación de los distintos conceptos, significados o ideas clave presentes en ellos. Dicha reducción de la información permite obtener unidades de análisis relevantes por su significación, puesto que “un texto puede ser dividido en distintas unidades considerando cada una de ellas como fragmentos en los que se alude a la misma idea” (Albert, 2006, p. 183)

Una vez se cuenta con los segmentos de análisis contruidos, se comienza una nueva fase en la que dichos segmentos de análisis van integrándose en distintas categorías, que permiten refinar, depurar y clarificar la información conseguida mediante el desarrollo de la investigación. De este modo, puede realizarse una adecuada interpretación del significado de las categorías de análisis, y comprobar si la información obtenida permite responder a las preguntas que guían y orientan la investigación.

En nuestro caso, en el análisis de las entrevistas realizadas, se han llevado a cabo los pasos descritos con anterioridad para el análisis de datos cualitativos.

Por ello, en el análisis de la información de las entrevistas en profundidad a maestros de Educación Primaria e Infantil y a estudiantes de Magisterio, se ha comenzado por la transcripción del audio de las catorce entrevistas, a través del programa informático Express Scribe © y un sistema de anotaciones de las entrevistas en base a las temáticas tratadas.

Los textos escritos que se obtuvieron de las entrevistas fueron codificándose, hecho que supone la reducción de los datos a unidades o segmentos concretos de significado. El objetivo de este proceso fue el de establecer, posteriormente, diferentes categorías de análisis. Las categorías que se obtuvieron, en relación a las unidades de significado correspondiente, quedan recogidas en la tabla 231.

TABLA 231. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Categoría de análisis	Unidades de significado
Atención a la diversidad y educación inclusiva	Significado Implicaciones
Formación docente	Titulación Asignaturas Formación permanente
Experiencia docente	Duración Contacto con ACNEE Contacto con ACNEAE
Prácticas inclusivas y de atención a la diversidad	Conocimiento Impartidas No impartidas
Legislación educativa	Opinión Cambios

6.2.2.2 Análisis de las respuestas de los entrevistados

Como se ha indicado anteriormente, los datos cualitativos han de ser analizados mediante un proceso de inducción, con el objetivo de poder desvelar diferentes patrones de comportamientos, opiniones, significados o explicaciones, que constituirán la base de las conclusiones finales de la investigación (Cardona, 2002). A través de la interpretación de los datos e informaciones categorizadas, se consigue dotar de sentido y significado a las respuestas ofrecidas por los maestros de Educación Infantil y Primaria entrevistados y las ofrecidas por los estudiantes de Magisterio; con el fin de “estudiar el significado que tiene para los sujetos cada categoría” (Albert, 2006, p. 185). Para ello, se llevó a cabo un análisis de contenido de la información obtenida en las siete categorías construidas, presentando, en lo que sigue, los resultados obtenidos en relación a las categorías elaboradas.

a) Categoría de análisis: Atención a la diversidad y educación inclusiva.

En primer lugar, se analizan los significados construidos por los maestros de Educación Infantil y Primaria entrevistados, así como por los estudiantes de Magisterio, en referencia a *la atención a la diversidad y la educación inclusiva*.

Las respuestas ofrecidas por los entrevistados en lo referente al conocimiento sobre los destinatarios de las acciones desarrolladas para atender la diversidad y favorecer la inclusión educativa.

Cinco de los maestros encuestados, aquellos que se han titulado en Magisterio con anterioridad al año 1984, manifiestan unas ideas sobre la atención a la diversidad que no se adecúan a la singularidad de cada uno de los alumnos.

De este modo, podemos resaltar que la entrevista número 4 (E4), maestra titulada en 1983; indica que “la inclusión es la integración de niños con discapacidad” y se refiere a la atención a la diversidad como la atención al ACNEE. Del mismo modo lo indica la primera maestra entrevistada (E1), titulada en el año 1981, añadiendo que dicha atención únicamente puede realizarse si existen los recursos humanos y los materiales adecuados para llevarla a cabo. Por su parte, la entrevista número 5 (E5), indica que “la inclusión educativa implica la integración de todos los alumnos, incluso los que tienen necesidades especiales”. Asimismo, indica que únicamente tres de sus 24 alumnos pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad, “aunque no siempre se benefician. A veces obtienen más beneficio junto al tutor u otro maestro”, observándose que no se relaciona la labor tutorial y el apoyo en el aula por parte de otros docentes con el Plan de Atención a la Diversidad.

La entrevista número 8 (E8) indica que, para poder atender a la diversidad es necesario un mayor número de especialistas, porque los maestros no tienen la formación ni el tiempo que se necesita para atender adecuadamente a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Por su parte, la entrevista número 3 (E3), considera que la atención a la diversidad del ACNEE, precisa de un mayor tiempo de dedicación por parte de los especialistas en Pedagogía Terapéutica, para que se consiga una mayor, y más precoz, detección de las necesidades educativas especiales presentes en el alumnado. La maestra E4, además, indica que en su colegio “se integran niños derivados de los Equipos de Atención Temprana, aunque muchos terminan en Educación Especial”.

Puede observarse una gran presencia del término integración en los discursos de estos docentes de Educación Infantil y Primaria, en confusión con el significado de la inclusividad, aunque, en general, todos los entrevistados indican que resulta positivo para

el desarrollo como ciudadano de los alumnos, puesto que “hacemos que sean uno más” (E1) y “los compañeros tienen una actitud de ayuda” (E3).

En contraposición, tres de los maestros de Educación Primaria e Infantil entrevistados manifiestan un conocimiento y significado conformado en relación a la atención a la diversidad y la inclusividad educativa, que se encuentra en ajuste con la singularidad del conocer de todos los alumnos y alumnas.

La entrevistada en segundo lugar (E2), quien obtuvo el título de maestra de Educación Infantil en 1992, piensa que “es importante la ayuda a la evolución y desarrollo de todos, desde un principio de normalidad”. La entrevista número 6 (E6), que obtuvo su titulación en Educación Primaria en 2011; indica que “la atención a la diversidad implica a todos los alumnos y alumnas, porque todos son diferentes y todos aprenden de forma diferente” (E6). Esta idea también es expresada por la E2 y por el entrevistado número 7 (E7), que obtuvo su titulación en 1991. Este último, indica que no existen dos niños iguales, y que todos son diferentes; “debiendo respetar el ritmo de desarrollo de cada niño y ajustarnos a ello”.

Estos docentes muestran, además, un conocimiento adecuado sobre la educación inclusiva, considerando la escuela como “un lugar conformado por todos y para todos” (E2); puesto que “las escuelas son comunidades e implican a todos. Es una comunidad educativa” (E6). El E7, por su parte, resalta la importancia de la colaboración de todos para que el alumnado avance.

Por su parte, todos los estudiantes de Magisterio entrevistados identifican significados parecidos con la atención a la diversidad desde un enfoque de inclusividad; que siguen la línea indicada por los últimos maestros citados. Relacionan la atención a la diversidad con todo el alumnado, entendiendo el papel fundamental del tutor y de la

formación sólida para poder conseguirlo. Entienden que la escuela incluye a todos y que es responsabilidad de todos. Destaca lo indicado por la entrevista número 9 (E9), quién manifiesta que “la atención a la diversidad es educar, es dar a cada niño lo que necesita para que aprenda, atender a sus características personales”; así como lo que manifiesta el entrevistado número 11 (E11): “es fundamental una adecuada metodología que se adapte al alumnado, a su manera de aprender, a sus características”. La entrevista número 13 identifica la diversidad como “riqueza en el aula y oportunidad de aprender de los demás y de la diferencia”.

Como puede verse, existen diferencias entre el significado conformado sobre la atención a la diversidad por los docentes de Primaria e Infantil en función del año de titulación. De los entrevistados, los cinco maestros que obtuvieron su título de Magisterio en la década de los ochenta o con anterioridad, manifiestan una significación construida sobre la atención a la diversidad que se halla lejos de proporcionar respuestas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Este hecho se encuentra contrapuesto con el significado construido por los otros tres maestros de Infantil y Primaria, que se titularon en Magisterio a partir del año 1990. Asimismo, podemos observar que los estudiantes de Magisterio, que cursan el actual Plan de Estudios de 2007 para el sistema de Grados, manifiestan un significado en relación a la atención a la diversidad que se ajusta al enfoque inclusivo para todo el alumnado.

De este modo, la información recabada por medio de las entrevistas en profundidad se relaciona con los datos obtenidos mediante la encuesta, confirmando la existencia de la influencia que tiene el Plan de Estudios cursado en la formación inicial, en la significación construida hacia la atención a la diversidad de todos los alumnos y alumnas, desde un enfoque basado en la inclusividad educativa.

b) Categoría de análisis: Formación docente.

En segundo lugar, en cuanto a la categoría de *formación docente* recibida, ninguno de los maestros de Educación Primaria e Infantil que fueron entrevistados, indica haber recibido durante su formación inicial una adecuada preparación para atender a la diversidad. Sin embargo, de igual manera, pueden observarse diferencias entre ellos, atendiendo al año en que se titularon en Magisterio.

Los entrevistados E2, E5 y E7, titulados después de 1990, manifiestan una falta de formación para la atención a la diversidad de todo el alumnado, considerándola como algo inherente a la educación de todo el alumnado. Resalta lo indicado en la entrevista número 2, quien señala que “realmente la carrera no me preparó lo suficiente para poder atender las necesidades de todos los alumnos”.

Por otro lado, los otros cinco entrevistados, titulados antes de 1984, declaran no haber recibido una adecuada formación para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos o para atender a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Asimismo, en relación a la formación permanente, todos los entrevistados resaltan la importancia de la renovación profesional y perfeccionamiento docente. Pese a ello, únicamente dos maestras manifiestan haber recibido formación en materia de atención a la diversidad y educación inclusiva (E2 y E5). Asimismo, junto al entrevistado número 7, indican haber recibido formación sobre metodologías activas, participativas, aprendizaje por proyectos, trabajo cooperativo y programación abierta.

En cuanto al resto de maestros entrevistados, en la tabla 232, se presentan las temáticas sobre las que manifiestan haber recibido formación.

TABLA 232. FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA POR LOS MAESTROS ENTREVISTADOS

Formación permanente recibida
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología interdisciplinar. • Competencias básicas. • Elaboración del PEC y PCC. • Utilización del libro en la escuela infantil. • Informática. • Nuevas Tecnologías: uso de PDI y tablet. • Cursos de Psicomotricidad. • Idiomas (principalmente inglés).

Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Por su parte, los estudiantes de Magisterio manifiestan un desagrado general con la preparación que les brindan sus estudios actuales para atender a la diversidad de todo el alumnado y desarrollar prácticas inclusivas que proporcionen respuestas educativas para todos los alumnos y alumnas. En la entrevista número 12 se indica que “las asignaturas son casi todo teoría. No nos enseñan cosas concretas”. Algo que resalta el entrevistado número 11 al manifestar que “nos dicen que hay que atender a la diversidad en todas las áreas, pero no nos plantean cómo se puede conseguir”. La entrevista número 14 apunta la necesidad de que las asignaturas de la carrera de Magisterio tengan “prácticas concretas”.

De esta forma puede apreciarse que todos los maestros, en activo y en formación, resaltan la necesidad formativa en relación a la atención a la diversidad de todo el alumnado, para poder desarrollar escuelas inclusivas que respondan a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, al igual que se comprobó con la información recabada con los cuestionarios a maestros de Infantil y Primaria. Pese a que la formación vinculada con la atención a la diversidad ha ido progresando con los diferentes planes formativos

iniciales, aún se encuentra lejos de ofrecer una formación docente que permita atender a la singularidad del conocer de todo el alumnado. Asimismo, la formación permanente también ha de enfocarse hacia ese mismo horizonte, bajo el eje vertebrador de la escuela inclusiva y sus necesidades formativas.

c) Categoría de análisis: Experiencia docente.

En tercer lugar, se analiza la información otorgada por los maestros de Educación Infantil y Primaria entrevistados, así como por los estudiantes de Magisterio, en cuanto a la categoría de *experiencia docente*.

En relación a dicha categoría, tal y como se ha indicado anteriormente, el rango de la experiencia docente de los maestros de Educación Primaria e Infantil entrevistados se encuentra entre los 4 y los 42 años de trabajo en las aulas.

Todos los maestros participantes en la entrevista en profundidad indican haber tenido en sus aulas a algún alumno con necesidades educativas especiales; sin embargo, únicamente los entrevistados número 2, 5 y 7, hablan también del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, al referirse al alumnado de educación compensatoria, a algunos alumnos de integración tardía en el sistema educativo y a una alumna con altas capacidades; indicando, además, que “los alumnos con altas capacidades son los grandes olvidados de la escuela” (E2). Según el entrevistado número 7, en general, desde los centros educativos y la programación docente, no se atiende a las necesidades particulares que presentan estos alumnos.

En cuanto a los estudiantes de Magisterio, todos indican que durante sus prácticas de carrera, han estado en contacto con alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, aunque no todos lo han tenido con alumnos con necesidades especiales.

Como podemos ver, todos los docentes en activo y en formación conocen y reconocen la realidad de la diversidad del alumnado presenta en las aulas, aunque con gran vinculación a las necesidades educativas especiales o específicas de apoyo educativo.

d) Categoría de análisis: Prácticas inclusivas y de atención a la diversidad.

En cuarto lugar, se analizan las informaciones concedidas por los maestros de Educación Primaria e Infantil y por los estudiantes de Magisterio participantes en la entrevista en profundidad, en cuanto a la categoría de *prácticas inclusivas y de atención a la diversidad*.

Todos los maestros de las etapas de Infantil y Primaria que fueron entrevistados coinciden en contar con apoyos de especialistas fuera del aula y en la práctica de la adaptación curricular, aunque cambia el modo de significar dicha adaptación. Los maestros titulados antes del año 1984, consideran que las adaptaciones curriculares están dirigidas únicamente a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que comúnmente se trata de realizar la adaptación y/o reducción de determinados contenidos según el nivel de desfase que presente el alumnado. Así mismo, dos de los tres maestros titulados con posterioridad al año 1990 consideran que los apoyos han de ser dentro de las aulas, principalmente.

Por su parte, los entrevistados titulados después de 1990, indican que las adaptaciones curriculares pueden ser significativas o no serlo. Asimismo, consideran que se tienen que llevar a cabo todas las adaptaciones necesarias para responder ajustadamente a las características y necesidades de los alumnos, y que se debe programar

el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a estas. Consideran, al tiempo, que la programación debe ser un proceso abierto y continuo, no cerrado.

Por otro lado, la entrevista número 6, indica que “debería tenerse en cuenta el nivel del alumnado, porque al final, se nota el bajo nivel de algunos alumnos”. Del mismo modo, la maestra entrevistada en cuarto lugar, en relación a las adaptaciones curriculares de los alumnos, considera que “el problema es para arriba, dónde se ven más las deficiencias y diferencias entre los alumnos”, indicando que en cursos superiores de Educación Primaria, el ACNEE necesita salir más de las clases para recibir apoyos, porque se hacen más visibles las diferencias entre los alumnos y no pueden seguir el currículo ordinario de sus compañeros.

Ante este hecho, surgen las ideas de que “los apoyos deberían proporcionarse dentro del aula en todos los niveles y cursos” (E2), “puesto que cuando los apoyos son fuera de las aulas, se crea un estigma en los alumnos que poco les ayuda” (E7) y que “las aulas deben ser espacios abiertos para el encuentro y cooperación de la comunidad educativa en el avance del alumnado, en su proceso de enseñanza y aprendizaje” (E11). El entrevistado número 7 indica que deben plantearse “tareas abiertas, que puedan llevarse a cabo desde diferentes niveles de competencia, pero siendo las mismas tareas para todos”. Como indica la entrevista número 11, “resulta importante llevar a cabo prácticas y metodologías activas y participativas, como talleres, proyectos, grupos interactivos o trabajo cooperativo”.

Resulta relevante, además, la importancia que atribuye la entrevistada número 3 al “currículum oculto, eso que no se dice y se transmite día a día con la actividad de los maestros”. El motivo de dicha relevancia reside, en que, aunque todos los maestros de Primaria e Infantil entrevistados indican que parece existir un gran compañerismo entre

todos los alumnos, aspecto considerado como un gran logro para su futura actitud ante la diversidad; cabe resaltar, que la cuarta entrevistada indicó que, pese a que en el aula todos los alumnos estaban juntos y se ayudaban entre sí; en el patio, los ACNEE se juntaban para jugar y asociarse entre ellos, porque se quedaban solos.

En cuanto a los estudiantes de Magisterio, estos responden a estas cuestiones desde su visión en las prácticas del Grado. Por este motivo, dependiendo de las prácticas inclusivas llevadas a cabo por su tutor o tutora de prácticas, hay entrevistados que las narran y otros que no.

La entrevista número 9 indica que su tutora de prácticas implicaba mucho al alumnado en su propio aprendizaje, realizando proyectos, investigaciones y exposiciones. Asimismo, se había incorporado muy recientemente en el aula una alumna de incorporación tardía procedente de Marruecos, que presentaba un total desconocimiento del idioma. Ante esta situación, la profesora había creado un sistema de iconos y pictogramas para comunicarse con ella. La entrevistada indica haber aprendido mucho y haber mejorado como futura maestra gracias a las prácticas.

El entrevistado número 11 contaba que, en su aula de prácticas en cuarto curso, había un alumno con Trastorno del Espectro Autista y que su tutora “siempre está saturada y pide ayuda a la PT y al Equipo Directivo”. Del mismo modo, la entrevista número 13 manifestaba que su tutora parecía transferir toda la responsabilidad de los alumnos con necesidades educativas especiales “a las especialistas”.

La entrevistada número 10 indica que su tutora de prácticas tiene una “infinita paciencia” y siempre intenta ajustarse a todos sus alumnos; pero “siendo tantos en la misma clase, es muy complicado. Por eso, es bueno cuando hay algún desdoble o apoyos fuera y dentro del aula, que facilitan el trabajo y se atiende mejor a cada niño”. Asimismo,

la entrevistada número 14 indica haber visto a su tutor durante el Practicum, llevar cabo prácticas educativas similares.

El entrevistado número 12 indica que su tutor de prácticas era “muy tradicional. Los niños se sentaban de uno en uno, o como mucho por parejas”. Indica que cuando recibía apoyos por parte de otros docentes, siempre salían del aula los mismos cuatro alumnos “para realizar las mismas actividades de clase, pero en pequeño grupo”. En cuanto a un alumno con problemas del lenguaje que salía con la especialista de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, “tenía un material diferente que sus compañeros y siempre se iba fuera del aula”.

En base a lo anterior, se puede apreciar cómo el año de titulación en Magisterio se encuentra en relación con las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado, del mismo modo que se demostró en el análisis estadístico de la información de los cuestionarios. Los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados a partir del año 1990 manifiestan llevar a cabo prácticas educativas que se ajustan al enfoque inclusivo de la atención a la diversidad, mientras que titulados con anterioridad llevan a cabo prácticas educativas más relacionadas con la integración educativa.

Por otro lado, es importante resaltar la relevancia de la figura del tutor de prácticas para los estudiantes de Magisterio de los Grados de Infantil y Primaria, como modelo formativo de diversas prácticas educativas a llevar a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado, respondiendo de forma ajustada a las características y singularidad del conocer de cada individuo.

e) Categoría de análisis: Legislación educativa.

En quinto y último lugar, en relación con la categoría de *legislación educativa*, se analizan las opiniones y conocimientos manifestados por los maestros de Educación Primaria e Infantil, así como por los estudiantes de Magisterio participantes en la entrevista en profundidad.

En cuanto a los maestros de Educación Infantil y Primaria entrevistados, todos coinciden en que se vuelve a cometer el error de no contar con el profesorado para conformar y redactar la LOMCE; del mismo modo que ha venido pasando con las anteriores legislaciones. Se refleja el descontento con la actual ley educativa y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunos entrevistados, por su parte, indican que no existen verdaderos cambios legislativos, pues, “por ejemplo, la educación por competencias es simplemente otra manera de denominar. Se sigue partiendo de unos objetivos generales y de unos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales” (E3). La entrevista número 6 indica, a su vez, que “la evaluación por estándares solo modifica la forma de evaluar, no es un cambio sustancial”, aunque reconoce que en la Comunidad de Madrid no se ha tenido en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos en la distribución de los contenidos por cursos. Hecho que manifiestan casi todos los entrevistados de Primaria.

Por otro lado, la maestra entrevistada en segundo lugar, indica que se ha reducido la capacidad de atención y de memoria del alumnado, porque, aunque “no está de acuerdo con un sistema únicamente memorístico, también la memoria es importante”. Con las reformas legislativas ha habido “una evolución a peor, puesto que los contenidos trabajados son menores y los objetivos se han ido bajando a lo largo del tiempo” (E4)

Por su parte, la entrevistada en segundo lugar considera que la legislación educativa debería basar su importancia en “el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar”, para que los alumnos pasen a las etapas siguientes, siempre con la suficiente madurez. La ley que rige la educación “ha de tener en cuenta la forma de crear conocimiento, el cómo aprenden los alumnos. Y valorar la diversidad de verdad” (E9). Asimismo, se destaca la importancia de la ratio en las aulas, pues debe entenderse que “se trabaja mejor con quince alumnos en un aula que con treinta” (E7)

En cuanto a los estudiantes de Magisterio, todos consideran que la ley educativa tendría que haberse redactado contando con los docentes, pues “son los que están en las aulas cada día” (E12) y que debe haber cambios sustanciales para que la educación sea de calidad. Esto se vincula con los datos obtenidos mediante la encuesta que indican que casi la totalidad de los maestros de Primaria e Infantil encuestados consideran que la atención a la diversidad debe abrir un debate entre la comunidad educativa. La entrevistada número 9 indica que “la LOMCE no atiende verdaderamente a la diversidad, pues lo plasma por escrito pero en la práctica hay menos recursos para ello”. Se vincula, nuevamente, con la consideración realizada por los maestros de Infantil y Primaria sobre la falta de recursos en los centros para atender a la diversidad, que se recogió con los cuestionarios.

El entrevistado número 14, además, resalta el fallo de reducir el número de horas a la educación plástica y musical, cuando “son áreas muy importantes en el desarrollo individual y de la creatividad de los niños”.

Como puede apreciarse en lo expuesto anteriormente, los docentes en formación y en activo de las etapas de Educación Primaria e Infantil, manifiestan una posición crítica hacia la actual legislación educativa, así como a su desarrollo curricular por niveles en la

Comunidad de Madrid. Los docentes reconocen los puntos flacos de la LOMCE, así como la necesidad de un debate entre la comunidad educativa para su modificación, contando con la participación de quienes forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**PARTE TRES. CONCLUSIONES Y
PROSPECTIVA**

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROSPECCIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	421
--	------------

ÍNDICE

7.1 PRIMERA CONCLUSIÓN: SIGNIFICADOS CONFORMADOS POR LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.	423
7.2 SEGUNDA CONCLUSIÓN: ACTITUDES MANIFESTADAS POR LOS MAESTROS DE LAS ETAPAS DE PRIMARIA E INFANTIL EN REFERENCIA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIVIDAD.	427
7.3 TERCERA CONCLUSIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL PARA PROPORCIONAR UNA ADECUADA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN UN ENTORNO INCLUSIVO.	429
7.4 CUARTA CONCLUSIÓN: INCIDENCIA ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS SIGNIFICADOS CONFORMADOS Y LAS ACTITUDES MANIFESTADAS SOBRE LA INCLUSIVIDAD Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.	431
7.5 QUINTA CONCLUSIÓN: RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS DE DICHAS ETAPAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE LLEVAN A CABO PARA ATENDER A LA PLURALIDAD DEL CONOCER DE SU ALUMNADO.	439

7.6 SEXTA CONCLUSIÓN: SIGNIFICADOS QUE MUESTRAN POSEER LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE DE INCLUSIVIDAD.

..... 443

7.7 SÉPTIMA CONCLUSIÓN: RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS QUE ATIENDEN A LA DIVERSIDAD DEL CONOCER DE TODO EL ALUMNADO. 445

7.8 PROSPECCIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA..... 447

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROSPECCIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

El apartado de las conclusiones, que se recoge en este séptimo capítulo, puede ser considerado como una de las partes más importantes de la investigación, dado que exige explicar, entender y comprender los datos que se obtuvieron durante el trabajo de campo. Por lo tanto, supone la interpretación de los resultados, dar sentido a los datos obtenidos (Cardona, 2002)

Las conclusiones, obtenidas de la discusión sobre los datos logrados en el desarrollo de la investigación, “debe presentar principios, relaciones y generalizaciones que salgan del trabajo” (Albert, 2006, p. 263). Generalmente, recogen la relación existente entre distintos elementos, utilizando para ello la comparación, a fin de realizar un análisis sobre las semejanzas y similitudes entre variables. En la discusión se trata de “especular acerca del significado de los resultados de la investigación y tejer un cuadro interpretativo mostrando cómo los resultados y las interpretaciones concuerdan o contrastan con trabajos previamente publicados” (Ibíd., p. 263). Y todo el ello, sin olvidar el referente de los objetivos e hipótesis planteados en la investigación.

El objetivo fundamental perseguido con nuestra investigación lo ha constituido el análisis de los significados conformados por los docentes, sus actitudes manifestadas y las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado; analizando, a su vez, la influencia con la que cuenta la formación inicial en ello.

En el desarrollo de esta investigación se ha logrado alcanzar una muestra que cuenta con gran valor y representatividad estadística, pese a poderse considerar de tamaño reducido. Ello es debido a los variados y cuidados ajustes que han sido tenidos en cuenta en el logro de una variabilidad en las fuentes de información y a la valía con la que dichas fuentes cuentan.

Como se expuso anteriormente, la parte experimental de la presente investigación se desarrolla mediante una combinación metodológica, realizando dos estudios: uno por medio de la encuesta y otro por medio de la entrevista en profundidad. La encuesta fue referida a los maestros de Educación Primaria e Infantil que imparten docencia en colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Las entrevistas fueron realizadas también a esta población, incluyendo además a los estudiantes de Magisterio de los Grados de Educación Primaria e Infantil, que cursan sus estudios en tres Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid. La combinación de estos métodos, permite conocer y analizar la relación entre la formación inicial de los maestros y los significados, actitudes y prácticas educativas para atender a la diversidad de todo el alumnado.

Del mismo modo, los resultados obtenidos con nuestra investigación pueden ser confrontados y cotejados con estudios previos, estimulando y propiciando que la acción investigadora siga desarrollándose en relación a la educación y la atención a la diversidad y singularidad del conocer de cada individuo. Las conclusiones alcanzadas con esta investigación, apuntan hacia un horizonte coherente con el presentado por otros estudios e investigaciones previos que se han ido mencionando a lo largo del documento.

En lo sucesivo, vamos a señalar aquellos aspectos más relevantes que hemos podido lograr conformar, a través de la significación de los datos obtenidos en el desarrollo de esta investigación.

7.1 PRIMERA CONCLUSIÓN: SIGNIFICADOS CONFORMADOS POR LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.

En primer lugar, nos vamos a centrar en nuestro primer objetivo de investigación, consistente en detectar los significados que muestran poseer los maestros de Educación Infantil y Primaria para la atención a la diversidad en un entorno de inclusividad. Nuestra hipótesis en este sentido era la siguiente: *Los significados conformados por los maestros de Educación Infantil y Primaria hacia la atención a la diversidad, no se adecúan a la educación inclusiva*, que ha podido ser mantenida gracias a los datos obtenidos con nuestra investigación, y que se exponen a continuación.

En relación a dicho aspecto es necesario indicar que, pese a que casi todos los encuestados consideran que la diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales y aseguran que la atención a la diversidad no perjudica al alumnado, tres de cada cinco maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados, no considera que todos y cada uno de sus alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Del mismo modo, cinco de los ocho maestros entrevistados han manifestado unas ideas sobre la atención a la diversidad del alumnado que se encuentran lejos del enfoque inclusivo que proporciona respuestas educativas ajustadas a la singularidad del conocer del alumnado.

Sin embargo, pese a tales concepciones, el 88% de los encuestados cree que la escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos. Estos llamativos hechos, ponen de manifiesto que la significación docente sobre la atención a la diversidad, resulta inadecuada para el desarrollo de una educación inclusiva, al no concebir la

atención a la diversidad como la atención a la singularidad y particularidad de cada alumno y alumna.

Por otro lado, pese a que el 76% de los encuestados no relaciona, de manera exclusiva, la atención a la diversidad con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; la mitad de los maestros de Educación Primaria e Infantil piensa que los ACNEE no deben incluirse en el sistema educativo ordinario. Al tiempo, casi la mitad de los maestros de Educación Primaria e Infantil encuestados, considera que la diversidad es un problema educativo que ha de ser resuelto en la medida de lo posible. Este aspecto resulta sumamente relevante en el análisis de la significación docente en referencia a la diversidad, a su atención y a la inclusividad educativa. Del mismo modo, resulta relevante que el 43% de los encuestados, considera que hablar de inclusión educativa es lo mismo que hacerlo de integración educativa. Asimismo, en cuanto a las entrevistas en profundidad, cinco de los ocho entrevistados manifiesta un significado construido sobre la atención a la diversidad desvinculado del enfoque inclusivo, considerando sinónimos los términos de integración e inclusión o vinculando la atención a la diversidad exclusivamente con los ACNEE, y no con todo el alumnado.

En esta misma línea se encuentran los estudios analizados por Boer, Pjil y Minnaert (2011), quiénes analizaron 26 investigaciones sobre atención a la diversidad y educación inclusiva, encontrando que los docentes manifestaban unos conocimientos y significados erróneos en relación a la inclusividad educativa, realizando vinculaciones con la Educación Especial o las Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a los significados conformados por los docentes hacia los recursos para la atención a la diversidad, podemos indicar que los maestros de Primaria e Infantil, durante las entrevistas, manifestaron que realmente no se puede atender a la diversidad

del alumnado de los centros educativos, por falta de recursos; al igual que nueve de cada diez maestros de Educación Infantil y Primaria encuestados considera que las escuelas no tienen los recursos necesarios para atender a la diversidad de todos los alumnos. Al tiempo, se considera, en un 71%, que los profesores especialistas y de apoyo componen los recursos más importantes para atender a la diversidad del alumnado en los centros educativos. Cuatro de cada cinco encuestados considera preciso que exista un aumento importante del presupuesto económico para que la atención a la diversidad funcione de forma adecuada.

En cuanto a las ideas indicadas en relación a la formación docente, todos los maestros de Primaria e Infantil entrevistados acusaron de una falta de formación docente, tanto inicial como permanente, para atender adecuadamente a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Ocho de cada diez maestros encuestados piensan que la formación no es suficiente para atender las necesidades de todo el alumnado, sin embargo, el 40%, considera que sí resulta suficiente para el ejercicio de la docencia en aulas inclusivas. Este hecho manifiesta, de nuevo, un inadecuado significado de los maestros de Educación Primaria e Infantil en referencia a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, puesto que no pueden desarrollarse escuelas inclusivas sin que se atiende a la singularidad y a las necesidades de cada uno de los alumnos.

7.2 SEGUNDA CONCLUSIÓN: ACTITUDES MANIFESTADAS POR LOS MAESTROS DE LAS ETAPAS DE PRIMARIA E INFANTIL EN REFERENCIA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIVIDAD.

En segundo lugar, nos centramos en el segundo objetivo de nuestra investigación, identificar las actitudes de los maestros de Educación Infantil y Primaria en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad. Nuestra hipótesis en este sentido era la siguiente: *Los maestros de Educación Primaria e Infantil manifiestan actitudes hacia la atención a la diversidad que no se relacionan con el enfoque inclusivo.* Tal hipótesis ha podido mantenerse gracias a los datos obtenidos con nuestro estudio, y que pasan a exponerse.

En base a la información hallada, podemos indicar que los maestros de Educación Primaria e Infantil consideran que la participación de todos los alumnos y alumnas es importante para el aprendizaje, sin embargo, uno de cada cinco maestros considera que el hecho de tener alumnos con dificultades de aprendizaje en el aula implica olvidarse de los alumnos que consideran más capaces.

Por otro lado, seis de cada diez maestros de Educación Infantil y Primaria consideran que el ACNEE precisa de un currículo diferente al ordinario, aunque tres de cada cuatro docentes se sienten preparados para que dicho alumnado esté presente en sus aulas. Sin embargo, casi el 60% no cree tener la adecuada preparación para atender a las necesidades de todo el alumnado. Los maestros entrevistados también adolecen de una preparación adecuada para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Todo lo anterior se indica, pese a considerar, mayoritariamente, que ellos tienen total responsabilidad en la atención a la diversidad de todo el alumnado. Asimismo, tres de cada cuatro maestros de Primaria e Infantil, piensa que las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes. Por consiguiente, manifiestan no tener una adecuada preparación y formación para atender a la diversidad de cada uno de sus alumnos, pero muestran una actitud favorable para tener ACNEE en sus aulas. Sin embargo, creen que la realización de Adaptaciones Curriculares Individuales, necesarias para el ACNEE, resulta un trabajo extra para los docentes, idea que tienen los maestros de Educación Primaria e Infantil, pese a considerar que cuentan con una absoluta responsabilidad en la atención a la diversidad de todo el alumnado.

7.3 TERCERA CONCLUSIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL PARA PROPORCIONAR UNA ADECUADA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN UN ENTORNO INCLUSIVO.

En tercer lugar, nos basaremos en el objetivo de investigación consistente en examinar las prácticas educativas de los maestros de Educación Primaria e Infantil para proporcionar una adecuada atención a la diversidad del alumnado en un entorno inclusivo. Nuestra hipótesis en este sentido era la siguiente: *Las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros de las etapas de Primaria e Infantil para atender a la diversidad no están referidas a la singularidad del conocer de todo el alumnado.* Dicha hipótesis ha podido ser mantenida a tenor de los resultados obtenidos con nuestro estudio, y que pasan a exponerse a continuación, pudiendo concretar diferentes aspectos.

La mayoría de los maestros de Educación Infantil y Primaria parecen manifestar, a priori, que realizan las programaciones docentes y la evaluación con adaptaciones a todo su alumnado. Del mismo modo, indican adaptar los diferentes recursos, tiempos y espacios a las necesidades de todos sus alumnos y alumnas. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, el 60% de los docentes, no considera que todos sus alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Por este motivo, dichas afirmaciones sobre las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad no se corresponden con su significación en referencia al tema.

Este hecho puede representar nuevamente, en primer lugar, el inadecuado significado de los maestros de Educación Primaria e Infantil en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad; así como también, en segundo lugar, unas prácticas

educativas para atender a la diversidad que realmente no se relacionan con la singularidad, las características y las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Asimismo, por otro lado, aquellas dos prácticas que los maestros de las etapas de Primaria e Infantil manifiestan llevar a cabo con una menor incidencia, son aquellas que implican la utilización efectiva de los recursos locales y la mayor cooperación y participación de toda la comunidad educativa como recursos de apoyo en el aula. Esta menor asiduidad de tales prácticas educativas, base del desarrollo de escuelas inclusivas conformadas por todos los miembros que componen la comunidad educativa, también se ve reflejada con las entrevistas cuando únicamente una estudiante de Magisterio considera las aulas como espacios abiertos para el encuentro y cooperación.

Al tiempo, encontramos otras dos prácticas educativas, vinculadas con la inclusión, que se llevan a cabo en menor medida por parte de los maestros de Educación Infantil y Primaria: involucrar al profesorado de apoyo en la elaboración y revisión de la programación de aula, y organizar tiempos comunes sin alumnados para permitir la coordinación entre el profesorado del centro educativo.

Lo anterior, pone de manifiesto que los maestros de Infantil y Primaria no están llevando a cabo, en su mayoría, aquellas prácticas educativas que permiten desarrollar escuelas inclusivas, abiertas, cooperativas, que atienden a la diversidad del conocer de todos los alumnos y alumnas.

7.4 CUARTA CONCLUSIÓN: INCIDENCIA ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS SIGNIFICADOS CONFORMADOS Y LAS ACTITUDES MANIFESTADAS SOBRE LA INCLUSIVIDAD Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

En cuarto lugar, referenciamos el cuarto objetivo de nuestra investigación, valorar la relación entre la formación inicial de los maestros de Educación Primaria y Educación Infantil en relación a los significados conformados sobre la inclusividad y la atención a la diversidad en los centros educativos.

Nuestra hipótesis en este sentido era la siguiente: *La formación inicial docente está relacionada con los significados conformados y las actitudes mostradas por los maestros de Educación Infantil y Primaria en referencia a la atención a la diversidad del conocer de todo el alumnado, desde la inclusividad educativa, que ha podido ser mantenida a partir de los datos obtenidos con nuestra investigación, y que se exponen a continuación, realizándose distintas apreciaciones.*

En cuanto a los significados conformados por los maestros de Educación Primaria e Infantil hacia la inclusividad y la atención a la diversidad, así como sus actitudes mostradas, a tenor de los datos obtenidos, podemos indicar que se encuentran en relación significativa con la formación inicial recibida.

Tres de cada cuatro maestros titulados antes de 2001, no consideran que todos los alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad, mientras que el 69% de los titulados después del año 2000, sí lo consideran. Asimismo, a tenor de los datos

obtenidos, se observa que según el año de titulación es anterior, ascienden los porcentajes de maestros de Educación Primaria e Infantil que no consideran que todos sus alumnos se puedan beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. De igual modo, según el año de titulación es más reciente, los maestros de Infantil y Primaria consideran, en mayor medida, que todos sus alumnos se pueden beneficiar de dicho Plan.

En relación a esto, únicamente uno de cada cinco maestros titulados antes de 1981 considera que la atención a la diversidad debe ser individualizada para todo el alumnado, y casi la mitad considera que la atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto. Sin embargo, siete de cada diez maestros de Primaria e Infantil titulados con posterioridad consideran necesaria la individualización de la atención a la diversidad y el 95% no piensa que la atención a la diversidad beneficie a los alumnos que tienen dificultades y perjudique al resto del alumnado. De la misma forma, tres de cada cinco maestros de Educación Infantil y Primaria que obtuvieron su titulación antes de 1981, cree que la atención a la diversidad se vincula exclusivamente con los ACNEE, bajando hasta el 26% en los titulados entre 1981 y 2000; y hasta el mero 5% en los titulados posteriormente.

Asimismo, si se analizan las ideas de los maestros de Educación Primaria e Infantil sobre las causas y motivos vinculados con la atención a la diversidad del alumnado, en base a su formación inicial; puede mostrarse que los titulados antes de 1981, relacionan la atención a la diversidad con el ACNEE y no conciben la singularidad del conocer de todos y cada uno de sus alumnos. Los titulados en la década de los ochenta amplían la relación de la atención a la diversidad al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En los titulados entre 1991 y 2000 puede observarse un cambio en la significación presentada en relación a la atención a la diversidad y su implicación. Pese a continuar haciendo mención a dificultades, diagnósticos y necesidades, algunas

respuestas proporcionadas comienzan a reflejar la idea de individualización del aprendizaje y de características individuales. Los titulados después del año 2000 son los que mayoritariamente consideran que la atención a la diversidad se relaciona con todo el alumnado, al partir de la individualización y del hecho de que todos los alumnos son diferentes.

Por otro lado, el 81% de los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados después del año 2000, se muestran de acuerdo en relación a la idea que indica que los alumnos con necesidades educativas especiales deben estar incluidos en el sistema educativo ordinario. Sin embargo, estos porcentajes bajan hasta más de la mitad en los maestros titulados con anterioridad. Asimismo, el 65% de los maestros de Primaria e Infantil, que obtuvieron la titulación en Magisterio a partir del año 1990, considera que hablar de inclusividad en educación no es lo mismo que hablar de integración educativa. Sin embargo, tres de cada cinco titulados en 1990 o con anterioridad, considera que la integración educativa y la inclusión son conceptos similares y que se encuentran vinculados entre sí.

En cuanto a la información obtenida en las entrevistas, en los discursos de los docentes de Primaria e Infantil, titulados antes de 1984, se observa una gran presencia del término integración como sinónimo de inclusión, mostrando de esta forma su confusión con el significado de la inclusividad que implica a todo el alumnado y que no supone integrar en los centros educativos a los alumnos y alumnas, sino que con todos ellos se construyen las escuelas. En contraposición, aquellos maestros entrevistados de las etapas de Primaria e Infantil titulados después de 1990 muestran unos conocimientos y significados conformados en relación a la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo ajustado a la singularidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos.

La obtención de tales datos puede hallar su explicación en el análisis de las diferentes legislaciones educativas y planes formativos. Es necesario considerar que, con la LGE de 1970 y los Planes Experimentales de 1971 y 1976, se formaba a los maestros para ser técnicos, no recibían formación para atender a la diversidad ni para el desarrollo de una educación inclusiva, puesto que existía segregación del alumnado según sus características y necesidades. Puede vincularse con este hecho, el que siete de cada diez maestros titulados antes de 1981 consideren que el profesorado no se encuentra preparado para ejercer docencia en aulas inclusivas, a la vez que, mayoritariamente, consideran de forma tajante que existe una falta de formación (el 53% indica mostrarse muy en desacuerdo con que los maestros posean la formación suficiente para atender las necesidades de todo su alumnado).

Hasta la implantación de la LOGSE, la enseñanza era concebida como una ciencia aplicada, otorgando a los docentes un mero papel de instructor y transmisor de contenidos. A partir de dicho momento es cuando comienza a trabajarse, en una mayor proporción, la atención a la diversidad y la integración educativa en la formación inicial de los maestros.

Estos cambios sociales, educativos y formativos, se reflejan en los significados conformados por los docentes. De este modo, la mitad de los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados antes de 1981, no considera que la diversidad sea un problema educativo que haya de resolverse en la medida de lo posible. En contraposición, el 63,7% de aquellos titulados después del año 1990, se muestra en contra de dicha consideración sobre la diversidad.

Según los datos obtenidos con las entrevistas, los docentes titulados después del año 1990, muestran un conocimiento sobre la educación inclusiva ajustado a la idea de escuela para todos, conformada por todos como comunidades educativas de aprendizaje,

resaltando la importancia y relevancia de la participación de sus miembros para permitir y facilitar el avance de la totalidad del alumnado.

Resulta relevante que, tres de cada cuatro maestros de Educación Primaria e Infantil que obtuvieron su titulación antes del año 2001 piensa que los ACNEE precisan de un currículo diferente del ordinario, así como que el 32% considera que el trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa. En contraposición, un tres de cada cinco titulados con posterioridad, no considera que los ACNEE precisen de un currículo diferente y el 84% no vincula la eficacia educativa con la homogeneidad del alumnado. Asimismo, el 37% de los maestros titulados antes del año 1981, quienes siguieron el Plan Experimental de 1971 o de 1976, consideran que el hecho de tener alumnos con dificultades en sus aulas hace que se tengan que olvidar de alumnos más capaces. Sin embargo, el 84% de los maestros de Educación Primaria e Infantil titulados después del año 2000 no consideran que este hecho sea verdad; aunque en su mayoría, sí consideran que la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo ha modificado sus prácticas en el aula.

Por su parte, los entrevistados titulados después de 1990 indican que las adaptaciones curriculares pueden ser significativas, o no serlo. Asimismo, se tienen que llevar a cabo todos los ajustes necesarios para adaptarse a las características y necesidades de los alumnos, y que se debe programar el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a estas. La programación debe ser un proceso abierto y continuo, no cerrado.

Entre dichas prácticas educativas podemos indicar las Adaptaciones Curriculares Individuales, planificaciones que dichos maestros son los que menos consideran que supongan un trabajo extra, aunque los titulados antes del año 2000, sí lo creen en mayor

medida, y que vinculan exclusivamente con aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales.

Los maestros titulados después del año 1990 indican que se han de llevar a cabo todos los cambios necesarios para adaptarse a las características y necesidades de todo el alumnado, ajustando el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a estos aspectos, en diferentes momentos; como un proceso abierto y continuo. Todo ello, se puede relacionar con el hecho de que el 85% de los titulados antes de 1981 piense que los profesores especialistas y de apoyo constituyen los recursos más importantes para atender a la diversidad, hecho que puede ser producto del erróneo conocimiento y significación sobre su propia responsabilidad y labor como maestros.

Dicha responsabilidad radica en poner en ejercicio la coherencia, y debe ser vista y entendida como el permanente compromiso de mejorar la forma de vida. En consecuencia, en relación al tema que nos ocupa, constituye la necesidad de dar respuesta a la diversidad y singularidad presente en las aulas. La responsabilidad trata de poder elaborar el conveniente procedimiento didáctico según las formas de conocer de los alumnos, a fin de poder mejorar la respuesta educativa.

Por último, en base a los resultados obtenidos por medio de los estadísticos, puede indicarse que existen diferencias significativas en los significados y actitudes de los maestros de Educación Infantil, según el año de obtención del título de maestro, y que existe una relación significativa entre la formación inicial recibida por los maestros de Educación Infantil y los significados contruidos en relación a la atención a la diversidad y la educación inclusiva, y las actitudes manifestadas en referencia a ello.

Podemos vincular los resultados obtenidos en nuestra investigación con la relación planteada por Elhoweris y Alsheikh (2006) y Shade y Steward (2001) entre las actitudes

manifestadas por los maestros y el plan de estudios cursado en su formación inicial. Estos autores indicaron la influencia de la formación inicial docente y las actitudes mostradas hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Al tiempo, se pone de manifiesto la condición primordial indicada por Rose (2001) para el desarrollo de escuelas inclusivas: la formación de los maestros. La formación y capacitación docente para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo influyen en la manifestación de actitudes positivas por parte de los maestros (Vaz et al., 2015)

7.5 QUINTA CONCLUSIÓN: RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS DE DICHAS ETAPAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE LLEVAN A CABO PARA ATENDER A LA PLURALIDAD DEL CONOCER DE SU ALUMNADO.

En quinto lugar, nos centramos en nuestro objetivo de investigación número cinco, consistente en analizar la relación entre la formación recibida por los maestros de Educación Primaria e Infantil y las prácticas educativas que dichos docentes llevan a cabo en su labor educativa para atender a la pluralidad del conocer de su alumnado. Nuestra hipótesis en este sentido era la siguiente: *La formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria está vinculada con las prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todos los alumnos y desarrollar una educación inclusiva*, que ha podido ser mantenida gracias a los datos obtenidos con nuestra investigación, y que se exponen a continuación.

En cuanto a las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo, podemos indicar que, prácticamente, todos los maestros titulados a partir del año 2001 utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo. Entre dichos métodos, encontramos: tutoría entre iguales, trabajo de investigación, aprendizaje por proyectos, enseñanza recíproca o grupos interactivos. Al tiempo, estos docentes titulados a partir del segundo milenio permiten que sus estudiantes puedan implicarse en proporcionarse ayuda mutua y recíproca, a fin de establecer metas educativas comunes. Por este motivo, en cuanto a la flexibilización de los agrupamientos, que permiten un aprendizaje cooperativo, ya sea en parejas, en grupos de diferente tamaño o con toda la clase, casi todo este grupo de maestros titulados

después del año 2000 manifiestan tenerlos previstos en momentos del desarrollo de las unidades didácticas.

En contraposición, dos de cada cinco maestros titulados antes del año 1981 indican no realizar dichas prácticas educativas para fomentar el aprendizaje cooperativo y el desarrollo individual y colectivo. Este aspecto resta intervención y colaboración al alumnado, disminuye sus oportunidades y posibilidades de participar; participación que resulta necesaria para el desarrollo y construcción de escuelas inclusivas que atienden a todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Se observa que existe una relación significativa entre el año de titulación en Magisterio, vinculado con el Plan de Estudios cursado, y las prácticas educativas que implican el aumento de la participación del alumnado en su propio aprendizaje y la creación de redes de apoyo naturales.

Por otro lado, esta significatividad en la relación entre la formación docente y las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo también se ha observado en diferentes ámbitos metodológicos, siendo los docentes titulados más recientemente quienes manifiestan, en mayor medida, llevar a cabo tales prácticas educativas:

- Elaboración de la programación de aula en base a la singularidad del conocer de todo el alumnado.
- Consideración de la diversidad a la hora de evaluar.
- Respeto a los diferentes ritmos de trabajo de los alumnos y alumnas.
- Distribución de los espacios atendiendo a las necesidades curriculares de todo el alumnado.

Al tiempo, en relación a las prácticas educativas vinculadas con la colaboración y participación de la comunidad educativa, que los maestros de Primaria e Infantil llevan a cabo, los resultados nos muestran que se encuentran en relación con el año de titulación en Magisterio. En cuanto a la mayor cooperación de la comunidad educativa como apoyo natural en las aulas, pasa de un 70% en los titulados antes del año 1981 al 74% en los titulados con posterioridad. Igualmente, la mayoría de los entrevistados titulados a partir del año 1990 creen que los apoyos deben ser recibidos dentro de las aulas. En cuanto al hecho de involucrar al profesorado de apoyo en la elaboración y revisión de la programación de aula, los resultados muestran que los titulados después del año 2000 llevan más a menudo esta práctica educativa esencial para la atención a la diversidad del alumnado.

Lo anterior, pone de manifiesto que las prácticas educativas que permiten desarrollar escuelas inclusivas, abiertas, cooperativas, que atienden a la diversidad del conocer de todos los alumnos y alumnas; son llevadas a cabo con mayor asiduidad por los maestros de Infantil y Primaria titulados más recientemente, pudiéndose observar una relación significativa entre el Plan de Estudios cursado y la adopción de prácticas educativas para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo.

Nuestros resultados se encuentran en la misma línea que Das, Kuyini y Desai (2013), quiénes constataron la influencia del conocimiento conformado por los docentes sobre atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas mediante prácticas educativas que permiten el ajuste a la singularidad del conocer de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

7.6 SEXTA CONCLUSIÓN: SIGNIFICADOS QUE MUESTRAN POSEER LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE DE INCLUSIVIDAD.

En sexto lugar, nos referimos al objetivo concerniente a indagar en los significados que muestran poseer los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Nuestra hipótesis en este sentido era la siguiente: *Los significados contruidos en relación a la atención a la diversidad, por los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria, se adecúan a la educación inclusiva, que ha podido ser mantenida gracias a los datos obtenidos con nuestra investigación, y que se exponen a continuación.*

A tenor de los resultados obtenidos con la investigación, mediante la realización de entrevistas en profundidad, todos los estudiantes de Magisterio de Primaria e Infantil entrevistados han conformado unos significados sobre la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo que se vinculan con las escuelas para todos, que atienden a las necesidades y características de los alumnos y alumnas, a la singularidad del conocer de cada individuo. Los futuros docentes vinculan la atención a la diversidad con todos los alumnos y alumnas, valorando el papel fundamental de la figura del tutor y de la necesaria formación sólida para poder proporcionar respuestas educativas que se ajusten a las necesidades del alumnado vinculadas con su propia y singular manera de elaborar conocimiento y seguir aprendiendo. Conciben la escuela como el centro educativo que incluye a todo el alumnado y en el que existe una responsabilidad compartida.

7.7 SÉPTIMA CONCLUSIÓN: RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS QUE ATIENDEN A LA DIVERSIDAD DEL CONOCER DE TODO EL ALUMNADO.

En séptimo y último lugar, nos referimos al objetivo concerniente a evidenciar la relevancia con la que cuenta la formación inicial recibida por los maestros de Educación Primaria e Infantil para la construcción de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad del conocer de todo el alumnado.

Nuestra hipótesis en relación con tal objetivo de investigación era la siguiente: *La formación inicial recibida por los maestros de las etapas de Infantil y Primaria cuenta con gran relevancia para desarrollar escuelas basadas en la inclusividad, en las que se proporcionen respuestas educativas ajustadas a las necesidades y singularidades de todo el alumnado.* Ta hipótesis ha podido mantenerse a tenor de la información obtenida a partir de la presente investigación, y que pasa a exponerse a continuación.

A modo de conclusión final, puede indicarse que la formación inicial recibida por los maestros de Educación Infantil y Primaria resulta de suma importancia, debido a la demostrada influencia que presenta en los significados conformados por los docentes hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Al tiempo, su importancia se revela, además, por su influencia en las actitudes manifestadas por el profesorado para desarrollar centros educativos inclusivos y construir comunidades de aprendizaje, escuelas basadas en la inclusividad, en las que se atienda a las necesidades y singularidades de todo el alumnado. Por otro lado, dicha formación inicial, y su influencia

en los conocimientos contruidos y actitudes manifestadas por los maestros de Educación Primaria e Infantil repercute en las prácticas educativas llevadas a cabo para atender a la diversidad del conocer de todos los alumnos y alumnas.

Los significados conformados por los maestros de las etapas de Primaria e Infantil hacia la atención a la diversidad se encuentran vinculados estrechamente con la formación inicial recibida en los estudios de Magisterio. Por este motivo, el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad de todo el alumnado, desde un enfoque inclusivo, proporcionando las respuestas educativas que precisen todos y cada uno de los alumnos; se ve vinculado con la formación inicial docente, con los significados que conforman los maestros mientras cursan su titulación en Magisterio. Asimismo, se ha demostrado la relación existente entre la formación inicial y las actitudes mostradas por los docentes hacia la inclusividad para atender a la diversidad de todos los alumnos y alumnas. Las actitudes manifiestas por el profesorado, hacia la diversidad y su atención, suponen un elemento fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas que propicien la participación de todo el alumnado desde su singular manera de formar conocimiento.

La conjugación de los significados contruidos y las actitudes manifestadas por los maestros de Primaria e Infantil en relación a la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, se visibilizan en las prácticas educativas llevadas a cabo en las aulas para proporcionar el ajuste necesario en las medidas educativas que precisen todos y cada uno de los alumnos y alumnas. La formación inicial, por lo tanto, tiene un papel fundamental en el perfil docente, en su rol dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad y singularidad de todo el alumnado.

7.8 PROSPECCIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

Una vez expuestas las conclusiones alcanzadas con nuestra investigación, en este apartado ofrecemos algunas propuestas de mejora, no sin antes plantear las limitaciones de esta investigación en relación al tamaño muestral, desde una reflexión crítica.

En el desarrollo de esta investigación se ha logrado una muestra que aún se considera reducida para alcanzar la representatividad estadística propuesta convencionalmente. El tamaño muestral podría ser aumentado incluyendo las aportaciones de los estudiantes universitarios aspirantes a maestros de Educación Primaria e Infantil. De este modo, los resultados alcanzados contarían con la capacidad de una generalización aún mayor, hecho que espera alcanzarse en futuras investigaciones.

Tras haber conocido la influencia que posee la formación inicial que reciben los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria en los significados construidos por estos en relación a la atención a la diversidad y la inclusividad, en las actitudes que presentan hacia la educación inclusiva para todos los alumnos y alumnas, y en las prácticas educativas llevadas a cabo en el aula para atender a la diversidad del conocer, conviene detenerse en algunos aspectos que pueden contribuir a mejorar la formación docente, base de la mejora educativa y del desarrollo de una educación inclusiva.

Con el propósito de conseguir una educación de calidad para todos y cada uno de los alumnos y alumnas de las etapas de Educación Primaria e Infantil, se propone lo siguiente:

En cuanto a la formación inicial de los maestros de las etapas de Primaria e Infantil, consideramos que los planes de estudios deberían contar con un compromiso responsable y continuado en el tratamiento de la diversidad del alumnado, con el objetivo

de capacitar y formar a los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria para que atiendan, de manera adecuada, la diversidad y singularidad del conocer de todo el alumnado presente en las aulas. Este hecho puede conseguirse, únicamente, si la educación inclusiva y la atención a la diversidad constituyen dos ejes transversales de los títulos de Grado de Educación Primaria e Infantil.

La atención a la diversidad y la inclusividad deben estar presentes en todas y cada una de las asignaturas impartidas por los planes de estudio. De este modo, el conocimiento conformado por los maestros en relación con dichos aspectos se verá ampliado y reforzado, influyendo en los significados que los futuros docentes construyen sobre la diversidad y su atención en un entorno inclusivo, base de las actitudes que manifiesten en relación a dichos temas y las prácticas educativas que llevarán a cabo en un futuro para proporcionar respuestas educativas ajustadas a la singularidad del conocer de cada alumno. Los avances ya logrados son notables, aunque una mirada detenida a estos planes, y al conocimiento de quien tiene la responsabilidad de su desarrollo, puede ayudarnos a descubrir aspectos que pueden seguir mejorando. En esta línea cabría dar continuidad a este trabajo.

Respecto a la *formación práctica de los maestros de Infantil y Primaria*, abogamos por contar con un programa de prácticas que presente una mayor duración, que sea más extenso; de al menos dos años, y que permita capacitar a los maestros de una forma correcta. Por ello, si bien es necesario ampliar la duración de las prácticas, por sí misma, esta propuesta no es suficiente. Debe ir conectada con un compromiso y dedicación más intenso y continuado de quienes tienen la responsabilidad de asegurar el aprendizaje de los aspirantes a maestros de Infantil y Primaria, lo que exige una organización que permita mayor presencia de los profesores universitarios en los escenarios autorizados de

prácticas de sus alumnos y alumnas, así como espacios posteriores para la reflexión y elaboración de propuestas.

Se precisa, como indica Martínez (2016, p. 11), “de un cambio del modelo formativo, en la cultura docente de las facultades y en la del profesorado que se encarga de la formación de los futuros maestros y maestras de la sociedad de la economía y la creación del conocimiento”. Sin duda, ello requiere una selección y formación en prácticas docentes que incluya la tutoría, muy diferentes a las actuales, en la línea de lo propuesto por González Jiménez y Equipo (2010).

Al mismo tiempo, el nuevo conocimiento originado en las universidades, en referencia a la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, puede llegar a las aulas y entrar en contacto con aquellos maestros en activo que cuentan con más años de experiencia docente. Se produce, de este modo, una retroalimentación epistemológica, que lleva consigo una mejor y mayor formación del cuerpo docente, a fin de dotar de calidad a la educación de todo el alumnado. La transferencia de conocimiento entre la universidad y los centros educativos es aún una asignatura pendiente que precisa de una investigación comprometida para plantear formas que aseguren su implementación efectiva. Una mirada hacia otros países europeos, siendo una realidad lo anterior, puede ayudarnos a encontrar las bases que garantizarían que en España pudiera ser también una realidad.

Con estas dos propuestas puede verse mejorada la calidad educativa en la fundamental etapa de Educación Primaria Infantil, a través de la formación y capacitación de los maestros.

Por último, no queremos dejar de reconocer la relevancia que en nuestro entorno tiene la Educación Especial como una modalidad educativa que cabe entender dentro de

un enfoque inclusivo de atención a la diversidad, siempre que se disponga de tal manera que se ajuste a las necesidades reales de quienes no pueden aprovechar las prácticas educativas en entornos ordinarios, precisamente, porque las características de estos centros son contraproducentes con las necesidades de aquellos alumnos. No considerar así la Educación Especial está conllevando graves deficiencias en nuestro sistema educativo: por una parte, la existencia de alumnos que son atendidos en la modalidad de Educación Especial por causas ajenas a sus necesidades, que no se corresponden con las características de la modalidad de Educación Especial más que por la falta de conocimiento docente para desarrollar prácticas que favorezcan la participación y las relaciones de pertenencia en escuelas ordinarias; por otra parte, la desaparición de los centros de educación especial por razones puramente económicas, sin la suficiente garantía de que las necesidades de los alumnos que actualmente cursan esa modalidad educativa, sean atendidas en centros ordinarios. Faltan estudios, con suficiente precisión y rigor, que permitan revisar la educación ordinaria y la educación especial, como auténticas modalidades de escolarización que responden ajustadamente a las necesidades de los alumnos que atienden. Si bien, esta investigación no ha podido ocuparse de esta temática con suficiente detenimiento, los acontecimientos más actuales están reclamando estudios que permitan tomar las decisiones más ajustadas en términos de necesidades educativas, propias de cada alumno y, en este sentido, las conclusiones a las que llega esta investigación, abren las puertas para futuros trabajos que sirvan de soporte para seguir mejorando la implantación de una efectiva educación inclusiva que garantice la atención a las necesidades educativas de todos los alumnos, con independencia de la modalidad educativa que precisen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera García, J. L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1), 13-29.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación nacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.

Albert, M^a. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.

Armengol, C. (2002). ¿Qué entendemos por colaboración? En C. ARMENGOL, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.11-32.

Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 75-87.

Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Revista de formación del profesorado*, 15-19.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*, 21, 21-35.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Baena, J. J. (2008). Antecedentes de la Educación Especial. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 13.

Baes, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 397-414.

Balluerka, N. y Vergara, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Prentice-Hall.

Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.

Batsioy, S., Bebetos, E., Pantell, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational need in main stream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.

Bautista Vallejo, J. M. (2001) Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI Revista de Educación*, 3, 189-196.

- Beltrán, F. (1992). La reforma del currículum. *Revista de Educación*, nº extraordinario, MEC, 193-207.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Besalú, X. (2012). La formación inicial del profesorado y la educación permanente. *Diálogos*, 71-72 (3), 15-23.
- Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston D. (2006). *Index para la inclusion. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: INICO.
- Broglie, L. (1963). La enseñanza y la investigación. *Por los senderos de la Ciencia*. Madrid: Espasa Calpe. 338-340.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cardona, M^a. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Casero, A. (2006). *Análisis estadístico en Psicopedagogía*. Palma: UIB.

Cea D' Ancona, M^a. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Cea D' Ancona, M^a. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

Colas, M^a. P y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Andalucía: Ediciones Alfar. Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999): Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. COLL (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori. 141-168.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, volumen II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. 437-460.

Cooper, J. W. y Kurtts, S. A. (2004). Non traditional adults becoming special education teachers. *AERA Annual Meeting* (San Diego, April, 12-16).

Das, A., Kuyini, A. y Desai, I. (2013). Inclusive education in India: Are there teachers prepared? *International Journal of Special Education*, 28 (1), 1-10.

DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *BOCM n°175 de 25 DE JULIO DE 2014*.

DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *BOCM n°61 de 12 DE MARZO DE 2008*.

De Miguel, D. M. (1998). Desarrollo profesional docente e innovación educativa. En J. CERDÁN. Y M. GRAÑERAS (Coord.), *La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: CIDE.

Del Carmen, L. (2004). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 47-56.

Dendra, M. R., Durán N, B. R. y Verdugo, A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 2, 47-48.

Devore, J. L. (2008). *Probabilidad y estadística para Ingeniería y Ciencias*. México: Cengage Learning.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz, E. M. (2001). *La atención a la diversidad de los alumnos de educación Secundaria Obligatoria*. Jaén: Universidad de Jaén.

Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruíz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.

Dussaillant, J. (2006). *Consejos al investigador. Guía práctica para hacer una tesis*. Santiago de Chile: RIL editores.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un Profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elhoweris, H. y Alsheikh, N. (2006) Teachers' attitudes toward inclusion, *International Journal of Special Education*, 21(1), 115–128.

Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude towards inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.

Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Feito, R. (2010). Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género. En L. Pumares Y M. L. Hernández Rincón (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 67-80.

Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el

contexto del capitalismo académico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 151-174.

Gaines, T. y Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4: 1313561.

García, J. N., García, M., García, M. J. y Rodríguez, C. (1992). Modificación de las actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 3, 13-55.

García García, E. (1988). *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos (I)*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

Garzón, P., Calvo, M^a. I. y Orgaz, M^a. B. (2016). Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.

Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17 (02), 13-34.

Ghanizadeh, A.; Bahredar, M. J. y Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63 (1), 84-88

Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 231-248.

Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó. 11-35.

Giné, C. (2008). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gisbert, D. D., y Giné, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2).

Golmic, B. A. y Hansen, M. A. (2012). Attitudes, sentiments and concerns of pre-service teachers after their included experience. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 27-36.

Gómez Benito, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez Benito, *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad. 237-310.

González Jiménez, F. E. (2000). Investigación y actividad educativa. Una concreción a la diversidad social y cultural. *Revista Profesorado*, 4 (1), 97-131.

González Jiménez, F. E. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 427-484.

González Jiménez, F. E. (2005). La investigación como actividad formativa y práctica profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 10 (257-285). Madrid: Servicio de publicaciones de la UAM.

González Jiménez, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En A. De La Herrán Y J. Paredes (Aut.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. 1-25.

González Jiménez, F. E. (2010). Conocimiento, comunicación y actividad educativa. La atención a la diversidad. En E. MACÍAS GÓMEZ (Coord.), *Conocimiento, diversidad e interacción educativa en educación secundaria*. Madrid: Universitas.

González Jiménez, F. E (dir); Macías, E.; Rodríguez, M.; García, R.; y Aguilera, J.L. (2010) *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.

González Jiménez, F. E. y Macías, E. (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 301-336.

Gordon, L. P. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las aulas. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 15-26.

Guisande, C., Barreiro, A., Maneiro, I., Riveiro, I., Vergara, A. R. y Vaamonde, A. (2006). *Tratamiento de datos*. Madrid: Díaz de Santos.

Huh, J., Delorme, D. E. y Reid L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90.

Ibáñez Sandín, C. (2005). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

Kamii, C. y DeVries, R. (1991). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.

Kaplan, R. M., y Saccuzzo, D. P. (2006). *Pruebas Psicológicas: Principios, aplicaciones y temas*. Madrid: Thompson.

Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana

Larrubia, A. (2009). Los preceptos de la escuela inclusiva. Su aplicación en la educación secundaria obligatoria. *Temas para la educación*, 3, Artículo 57.

Lebrero, M^a. P. (1998). *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)*. Madrid: UNED.

Lee, S. (2010). Reflect on your history: An early childhood education teacher examines her biases. *Multicultural Education*, 17 (4), 25-30.

León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc-GrawHill.

LGE. Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE n°187 de 6 de agosto de 1970*.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *BOE n° 209 de 1 de septiembre de 1983*.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *BOE n°106 de 4 de mayo de 2006*.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE n°238 de 4 de octubre de 1990*.

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE n°265 de 10 de diciembre de 2013*.

López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. SIPÁN (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.31-64.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

Loasada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.

MacFarlane, K. y Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52

Macías, E. (2001). Personas y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del Conocimiento. En *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 595-621.

Macías, E. (2016). Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1), 54-69.

Marcelo García C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll Y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza. 15-33.

Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coord.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó. 29-49.

Martín Fernández, E. (1998). *Metodología de la investigación*. Caracas: Júpiter.

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: Una responsabilidad compartida. *Bordon*, 68(2), 9.-16.

Masuda, A. M., Ebersole, M. M., y Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79, 6–14.

Medina Balmaseda, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*. Editorial Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Molina, X., Martínez, M^a. T., Ares, M^a. A. y Emil, V. (2008). *La estructura y naturaleza del capital social en las aglomeraciones territoriales de empresas*. Bilbao: Rubes Editorial.

Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A. Y Ferrández, M^a R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. Comunicación presentada al V

Congreso de Universidades y Educación Especial. *Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias*, Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.

Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Muñoz Garrido, V. (2010). La formación del profesorado para atender a la diversidad: proteger la infancia, prevenir riesgos. En L. Pumares y M. L. Hernández Rincón (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 135-158

Nevares de la Plaza, J. (2010). Qué necesita (y qué busca) el docente en activo. En L. Pumares y M. L. Hernández Rincón (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 257-279.

Nunnally, J. C. (1970). *Introduction to Psychological Measurement*. Japan: McGraw Hill.

O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Olaya, M^a D. (1996). La formación del profesorado de Educación Infantil en España anterior a los nuevos planes de estudios de 1992. En T. Marín, C. Navarro y M. Aragón (Coord.), *Formación de profesores y educación social: Actas de las III Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE n°25 de 29 de enero de 2015*.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *BOE N°312 de 29 de diciembre de 2007*.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *BOE N°312 de 29 de diciembre de 2007*.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *BOE n°5 de 5 de Enero de 2008*.

Pardinas, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «investigación y formación*. Madrid: Cincel.

Parrilla, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 37-46.

Pérez Gómez A. y Gimeno Sacristán J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.

Pumares, L. (2010a). La formación permanente y la atención a la diversidad. En L. Pumares y M. L. Hernández Rincón (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 231-256.

Pumares, L. (2010b): *El oficio de maestro*. Madrid: Catarata.

Purdue, K., Gordon, D., Gunn, A., Madden, B. y Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8), 805-815.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE nº52 de 1 de marzo de 2014*.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE, nº 260, de 30 de octubre de 2007*.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE nº4 de 4 de enero de 2007*.

Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV (002), 133-154.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Sánchez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1), 223-238.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53 (2), 147-156.

Salazar, J. (2010). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En L. Pumares y M. L. Hernández Rincón (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 27-50.

Salvador, F. (1997). La educación especial en una escuela inclusiva. *Profesorado*, 1 (2), 23-33.

Sánchez-Manzano, E. (1992). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.

Shade, R. A., y Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitude toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.

Sheedy, K., Budiyanto, B., Kafe, H. y Rofiah, K. (2017) Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education. *Journal of Intellectual Disabilities*: 1744629517717613.

Sierra, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 141-149

Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.

Stainback S. y Stainback. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stainback S. y Stainback. W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Coord.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. 21-36.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. y Falkmer, T. (2015) Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10 (8): e0137002.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Wang, M. C. (2005). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.

Yus Ramos, R. (2001). Educación integral (Volumen I): Una educación holística para el siglo XXI. Madrid: Desclée De Brouwer.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graò.

ANEXOS

ANEXO I. ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. PLANES DE ESTUDIO EN 1977 SEGÚN ESPECIALIDAD	108
TABLA 2. MATERIAS COMUNES DEL TÍTULO DE MAESTRO 1991.....	111
TABLA 3. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE INFANTIL (1991)	112
TABLA 4. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE PRIMARIA (1991)	113
TABLA 5. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA (1991).....	113
TABLA 6. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA (1991)	114
TABLA 7. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (1991).....	114
TABLA 8. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1991)	115
TABLA 9. MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE (1991)	115
TABLA 10. PLAN DE ESTUDIOS DE 2007 DEL GRADO EN ED. PRIMARIA	119
TABLA 11. PLAN DE ESTUDIOS DE 2007 DEL GRADO EN ED. INFANTIL	124
TABLA 122. VALIDEZ EN LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS ...	160
TABLA 13. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENCUESTA	162

TABLA 14. CENTROS EDUCATIVOS DE LA CCMM	165
TABLA 15. COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CCMM	168
TABLA 16. CUESTIONARIOS OBTENIDOS	171
TABLA 17. MUESTREO NO PROBABILÍSTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES	171
TABLA 18. PLAZAS EN GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA O INFANTIL	173
TABLA 19. NIVEL DE PERTINENCIA DE LOS ÍTEMS DE CADA DIMENSIÓN (MEDIA)	177
TABLA 20. NIVEL DE PERTINENCIA DE LOS ÍTEMS DE CADA DIMENSIÓN (MEDIA)	178
TABLA 21. GUIONES DE ENTREVISTA A MAESTROS Y ESTUDIANTES DE GRADO	181
TABLA 22. ESPECIALIDAD DE LOS MAESTROS DE LA MUESTRA	190
TABLA 23. TITULACIÓN DE LOS MAESTROS DE LA MUESTRA	190
TABLA 24. AÑO DE TITULACIÓN DE MAESTROS DE LA MUESTRA...	191
TABLA 25. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DE MAESTROS DE LA MUESTRA	191
TABLA 26. ACNEAE EN LAS AULAS	194
TABLA 27. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	197
TABLA 28. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	199
TABLA 29. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	200

TABLA 30. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD.....	201
TABLA 31. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA	202
TABLA 32. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	203
TABLA 33. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE.....	203
TABLA 34. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO	204
TABLA 35. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA	205
TABLA 36. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS	206
TABLA 37. RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJE EN TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	207
TABLA 38. PUNTUACIONES DE LA MUESTRA EN EL CUESTIONARIO	195
TABLA 39. AÑO DE TITULACIÓN Y PAD	210
TABLA 40. PRUEBA DE CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO DE TITULACIÓN / PAD)	211
TABLA 41. ANOVA DE UN FACTOR (AÑO DE TITULACIÓN / PAD)	212
TABLA 42. DIFERENCIA DE SIGNIFICACIÓN SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	213

TABLA 43. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ANTES 1981).....	215
TABLA 44. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ENTRE 1981 Y 1990).....	216
TABLA 45. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS ENTRE 1991 Y 2000).....	217
TABLA 46. CAUSAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MAESTROS TITULADOS DESPUÉS DEL 2000)	218
TABLA 47. PUNTUACIONES Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO.....	220
TABLA 48. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN TOTAL)	221
TABLA 49. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN TOTAL)	222
TABLA 50. CHI-CUADRADA PUNTUACIÓN TOTAL	224
TABLA 51. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS)	225
TABLA 52. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS)	226
TABLA 53. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS	228
TABLA 54. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES).....	230
TABLA 55. DIFERENCIA DE MEDIAS (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES).....	231
TABLA 56. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 2: ACTITUDES	232
TABLA 57. ANOVA DE UN FACTOR (PUNTUACIÓN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS)	234

TABLA 58. CHI CUADRADA DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS	235
TABLA 59. CRUCE VARIABLES (AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y TOTAL DE ÍTEMS)	237
TABLA 60. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 1: SIGNIFICADOS.....	239
TABLA 61. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 2: ACTITUDES	240
TABLA 62. DIFERENCIAS EN DIMENSIÓN 3: PRÁCTICAS EDUCATIVAS	241
TABLA 63. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 28).....	245
TABLA 64. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 28 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	246
TABLA 65. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 28).....	246
TABLA 66. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 7).....	248
TABLA 67. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 7 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	249
TABLA 68. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 7).....	249
TABLA 69. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 11).....	251

TABLA 70. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 11 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	252
TABLA 71. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 11).....	252
TABLA 72. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 1).....	254
TABLA 73. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 1 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	255
TABLA 74. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 1).....	255
TABLA 75. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 5).....	257
TABLA 76. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 5 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	258
TABLA 77. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 5).....	258
TABLA 78. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 10).....	259
TABLA 79. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 10 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	260

TABLA 80. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 10).....	260
TABLA 81. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 30).....	263
TABLA 82. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 30 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	264
TABLA 83. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 30).....	264
TABLA 84. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 6).....	265
TABLA 85. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 6 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	266
TABLA 86. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 6).....	266
TABLA 87. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 6).....	267
TABLA 88. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 3).....	268
TABLA 89. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 3 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	269
TABLA 90. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 3).....	269
TABLA 91. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 3).....	270

TABLA 92. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 2).....	271
TABLA 93. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 2 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	272
TABLA 94. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 2).....	272
TABLA 95. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 41).....	274
TABLA 96. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 41 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	275
TABLA 97. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 41).....	275
TABLA 98. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 41).....	276
TABLA 99. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 12).....	277
TABLA 100. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 12 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	278
TABLA 101. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 12).....	278
TABLA 102. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 12).....	279
TABLA 103. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA (ÍTEM 13).....	280

TABLA 104. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 13 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: EDUCACIÓN INCLUSIVA	281
TABLA 105. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 13).....	281
TABLA 106. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 25).....	283
TABLA 107. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 25 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	284
TABLA 108. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 25).....	284
TABLA 109. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 25).....	285
TABLA 110. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 26).....	286
TABLA 111. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 26 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	287
TABLA 112. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 26).....	287
TABLA 113. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 26).....	288

TABLA 114. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 31).....	289
TABLA 115. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 31 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	290
TABLA 116. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 31).....	290
TABLA 117. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 31).....	291
TABLA 118. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 32).....	292
TABLA 119. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 32 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	293
TABLA 120. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 32).....	293
TABLA 121. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 8).....	294
TABLA 122. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 8 DE LA DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS - TEMÁTICA: RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	295

TABLA 123. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 8).....	295
TABLA 124. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD (ÍTEM 4)	298
TABLA 125. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 4 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD.....	299
TABLA 126. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 4).....	299
TABLA 127. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD (ÍTEM 9)	300
TABLA 128. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 9 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CREENCIAS HACIA LA DIVERSIDAD.....	301
TABLA 129. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 9).....	301
TABLA 130. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 9).....	302
TABLA 131. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA (ÍTEM 38).....	304

TABLA 132. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 38 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA.....	305
TABLA 133. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 38).....	305
TABLA 134. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA (ÍTEM 24).....	307
TABLA 135. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 24 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: RECHAZO A LA EDUCACIÓN SEGREGADA.....	308
TABLA 136. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 24).....	308
TABLA 137. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 33)	310
TABLA 138. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 33 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	311
TABLA 139. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 33).....	311
TABLA 140. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 40)	313

TABLA 141. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 40 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	314
TABLA 142. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 40).....	314
TABLA 143. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 40).....	315
TABLA 144. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (ÍTEM 14)	316
TABLA 145. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 14 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: CAPACITACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	316
TABLA 146. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 14).....	317
TABLA 147. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 23)	319
TABLA 148. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 23 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE.....	320
TABLA 149. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 23).....	320
TABLA 150. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 34)	322
TABLA 151. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 34 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE.....	323

TABLA 152. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 34).....	323
TABLA 153. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 18)	325
TABLA 154. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 18 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE.....	326
TABLA 155. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 18).....	326
TABLA 156. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 18).....	327
TABLA 157. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE (ÍTEM 17)	328
TABLA 158. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 17 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: COLABORACIÓN DOCENTE.....	329
TABLA 159. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 17).....	329
TABLA 160. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO (ÍTEM 35).....	332
TABLA 161. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 35 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO	333
TABLA 162. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 35).....	334
TABLA 163. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO (ÍTEM 42).....	335

TABLA 164. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 42 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO	336
TABLA 165. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 42).....	336
TABLA 166. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 42).....	337
TABLA 167. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO (ÍTEM 15).....	338
TABLA 168. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 15 DE LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES - TEMÁTICA: PAPEL ASUMIDO	339
TABLA 169. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 15).....	339
TABLA 170. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 15).....	340
TABLA 171. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 36).....	342
TABLA 172. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 36 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA.....	343
TABLA 173. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 36).....	343
TABLA 174. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 21).....	344

TABLA 175. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 21 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA.....	345
TABLA 176. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTE21).....	345
TABLA 177. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 19).....	347
TABLA 178. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 19 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA.....	348
TABLA 179. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 19).....	348
TABLA 180. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 43).....	350
TABLA 181. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 43 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA.....	351
TABLA 182. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 43).....	351
TABLA 183. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 22).....	353
TABLA 184. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 22 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA.....	354

TABLA 185. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 22).....	354
TABLA 186. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 20).....	356
TABLA 187. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 20 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA.....	356
TABLA 188. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 20).....	357
TABLA 189. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 20).....	358
TABLA 190. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA (ÍTEM 27).....	359
TABLA 191. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 27 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: METODOLOGÍA INCLUSIVA.....	360
TABLA 192. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 27).....	360
TABLA 193. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 27).....	361
TABLA 194. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS (ÍTEM 16).....	363
TABLA 195. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 16 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS.....	364

TABLA 196. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 16).....	364
TABLA 197. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 16).....	365
TABLA 198. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS (ÍTEM 45).....	366
TABLA 199. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 45 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS.....	367
TABLA 200. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 45).....	367
TABLA 201. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 45).....	368
TABLA 202. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS (ÍTEM 46).....	369
TABLA 203. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 46 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: MATERIALES DIVERSOS.....	370
TABLA 204. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 46).....	370
TABLA 205. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 46).....	371
TABLA 206. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 37)	373

TABLA 207. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 37 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	374
TABLA 208. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 37).....	374
TABLA 209. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 37).....	375
TABLA 210. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 29)	376
TABLA 211. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 29 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	377
TABLA 212. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 29).....	377
TABLA 213. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 47)	379
TABLA 214. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 47 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	380
TABLA 215. CRUCE VARIABLES (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 47).....	380

TABLA 216. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 48)	381
TABLA 217. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	381
TABLA 218. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 48).....	382
TABLA 219. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 48).....	382
TABLA 220. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 44)	384
TABLA 221. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 44 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	385
TABLA 222. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 44).....	385
TABLA 223. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 44).....	386
TABLA 224. PORCENTAJE DE RESPUESTA SEGÚN EL AÑO DE TITULACIÓN Y TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ÍTEM 39)	387

TABLA 225. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 39 DE LA DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - TEMÁTICA: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	388
TABLA 226. ANOVA DE UN FACTOR (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 39).....	388
TABLA 227. PRUEBA CHI CUADRADO (GRUPOS SEGÚN AÑO TITULACIÓN / ÍTEM 39).....	389
TABLA 228. FICHAS DE ENTREVISTAS A MAESTRAS DE ED. INFANTIL	393
TABLA 229. FICHAS DE ENTREVISTAS A MAESTRAS DE ED. PRIMARIA	395
TABLA 230. FICHAS DE ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	397
TABLA 231. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	401
TABLA 232. FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA POR LOS MAESTROS ENTREVISTADOS	407

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. EDAD DEL LOS MAESTROS DE LA MUESTRA.....	189
GRÁFICA 2. ALUMNADO QUE PUEDE BENEFICIARSE DEL PAD.....	193
GRÁFICA 3. AÑO DE OBTENCIÓN DE TITULACIÓN Y PAD.....	210
GRÁFICA 4. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN TOTAL POR AÑO TÍTULO.....	223
GRÁFICA 5. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN EN DIMENSIÓN DE SIGNIFICADOS POR AÑO TÍTULO.....	227
GRÁFICA 6. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN EN DIMENSIÓN DE ACTITUDES POR AÑO TÍTULO	231
GRÁFICA 7. DESAGREGACIÓN DE PUNTUACIÓN EN DIMENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS POR AÑO TÍTULO.....	235

ANEXO II. MATERIAS DE LOS TÍTULOS DE MAESTROS EN TODAS SUS ESPECIALIDADES (1991)

MATERIAS TRONCALES COMUNES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN TODAS SUS ESPECIALIDADES Año 1991
<p>Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar. La escolarización de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos. Integración educativa de alumnos con dificultades.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Didáctica General. Componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelos de enseñanza y de currículo: Diseño curricular base y elaboración de proyectos curriculares. Las funciones del profesor. Tareas de enseñanza y organización de procesos de enseñanza. Análisis de medios didácticos. La evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Organización del Centros Escolar. La estructura del sistema escolar: características y niveles. El centro como unidad organizativa: funciones directivas, de gestión pedagógica y de administración. Plan de centro. Organización de alumnos, profesores, recursos, espacios, horarios, actividades. El centro y la comunidad educativa. Derechos y deberes del profesor. Evaluación de centros. Análisis de experiencias de organización. Referencia de modelos y elementos estudiados a centros de educación infantil.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar. Factores y procesos básicos del aprendizaje escolar. Contenidos y procesos de aprendizaje. Aprendizaje escolar y relaciones interpersonales. Teoría y modelos explicativos del desarrollo. Desarrollo cognitivo, desarrollo y adquisición del lenguaje, desarrollo social, físico, motor y afectivo-emocional.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Sociología de la Educación. Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El Sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Teoría e instituciones contemporáneas de Educación. Teorías contemporáneas de la educación. Movimientos e Instituciones educativas contemporáneos. Evolución histórica del sistema escolar. Instituciones y agentes educativos. La educación no formal.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>

Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
--

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE INFANTIL
Conocimiento del medio natural, social y cultural. Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica. Educación auditiva, rítmica y vocal. Formas musicales y su valor en la educación infantil. Objetivos, contenidos y actividades en la educación musical. Metodologías para la formación musical. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica. El lenguaje visual en la educación infantil. Valores educativos y elementos de la expresión plástica. La globalización en la expresión plástica. Recursos didácticos y materiales en la expresión plástica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Métodos y actividades de enseñanza para el desarrollo de habilidades lingüísticas. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 12
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica. Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el desarrollo del pensamiento matemático. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Desarrollo Psicomotor. Actividades psicomotoras. Dominio del esquema corporal. Métodos y actividades de enseñanza en educación física infantil. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6
Literatura Infantil. La literatura infantil y su Didáctica. Lenguaje Infantil. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4
Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE PRIMARIA	
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica. Conocimiento de las Ciencias de la Naturaleza. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8	
Ciencias Sociales y su Didáctica. Conocimiento de las Ciencias Sociales. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8	
Educación Artística y su Didáctica. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4	
Lengua y Literatura y su Didáctica. Conocimiento de la lengua: aspectos descriptivos y normativos. La literatura en la enseñanza de la lengua. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua y la literatura. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 12	
Matemáticas y su Didáctica. Conocimiento de las Matemáticas. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Matemáticas. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8	
Educación Física y su Didáctica. Actividades psicomotoras. Métodos y actividades de enseñanza en la educación física básica. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4	
Idioma Extranjero y su Didáctica. Conocimiento oral y escrito del idioma extranjero. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4	
Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo. CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32	

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA
<p>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Educación Artística y su Didáctica. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Lengua y Literatura y su Didáctica. Conocimiento de la lengua: aspectos descriptivos y normativos. La literatura en la enseñanza de la lengua. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua y la literatura.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Matemáticas y su Didáctica. Conocimiento de las Matemáticas. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Matemáticas.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Educación Física y su Didáctica. Actividades psicomotoras. Métodos y actividades de enseñanza en la educación física básica.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Idioma Extranjero y su Didáctica. Conocimiento del idioma. Comprensión y expresión. Conversación. Literatura. El aprendizaje de la lengua extranjera. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 16</p>
<p>Fonética (idioma extranjero correspondiente). Análisis Fonético. Transcripción. Pronunciación.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Lingüística. Los sistemas morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Morfosintaxis y Semántica (idioma extranjero correspondiente). Estructura de la Lengua. Gramática. Semántica. Léxico.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32</p>

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
<p>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Educación Artística y su Didáctica. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Lengua y Literatura y su Didáctica. Conocimiento de la lengua: aspectos descriptivos y normativos. La literatura en la enseñanza de la lengua. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua y la literatura.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Matemáticas y su Didáctica. Conocimiento de las Matemáticas. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Matemáticas.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Aprendizaje y desarrollo motor. El desarrollo evolutivo general del niño en relación con los procesos de maduración motora. Procesos de aprendizaje y desarrollo motor.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Idioma Extranjero y su Didáctica. Conocimiento oral y escrito del idioma extranjero. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Bases biológicas y fisiológicas del movimiento. Elementos de Anatomía y Bio-Fisiología. El desarrollo neuromotor, óseo y muscular. Trabajo físico y esfuerzo: su relación con los diferentes órganos y sistemas. Patologías.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Educación Física y su Didáctica. Bases teóricas de la educación física. Habilidades perceptivo-motoras y su desarrollo. Métodos y actividades de enseñanza en educación física básica.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 16</p>
<p>Teoría y práctica del acondicionamiento físico. Las cualidades físicas básicas y su evolución: resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad. Factores entrenables y no entrenables de las cualidades físicas básicas en los niños. Efectos del trabajo físico en relación con la salud.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 16</p>
<p>Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32</p>

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL
<p>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Didáctica de la Expresión Musical. Principios de la educación musical escolar. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Programación y evaluación. Prácticas docentes.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Lengua y Literatura y su Didáctica. Conocimiento de la lengua: aspectos descriptivos y normativos. La literatura en la enseñanza de la lengua. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua y la literatura.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Matemáticas y su Didáctica. Conocimiento de las Matemáticas. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Matemáticas.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Educación Física y su Didáctica. Actividades psicomotoras. Métodos y actividades de enseñanza en la educación física básica.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Idioma Extranjero y su Didáctica. Conocimiento oral y escrito del idioma extranjero. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Formación instrumental. Estudio de un instrumento melódico o armónico.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Agrupaciones Musicales. Práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones Instrumentales y vocales.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Formación Rítmica y Danza. Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Formación Vocal y Auditiva. Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Historia de la Música y del Folklore. Análisis de obras. Estudio de los diferentes períodos y estéticas.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Lenguaje Musical. Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32</p>

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL
<p>Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial. La individualización pedagógica y las estrategias para el tratamiento de diferencias humanas y del aprendizaje en alumnos con dificultades y minusvalías. Diversificación curricular. La organización de centros escolares para atender necesidades de educación especial.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva. Problemas de la audición y el lenguaje. Desarrollo comunicativo y lingüístico. Estrategias de intervención educativa. La integración del deficiente auditivo.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental. El retraso intelectual. Deficiencia mental y problemas de aprendizaje. Estrategias de intervención educativa. La integración escolar del deficiente intelectual.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 9</p>
<p>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica. Etiología de la deficiencia motórica. Desarrollo comunicativo e intelectual. Los sistema de comunicación no vocales. Estrategias de intervención educativa. La integración educativa del deficiente motórico.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual. Etiología de la deficiencia visual. Desarrollo comunicativo e intelectual. Estrategias de intervención educativa. La integración educativa del deficiente visual.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales. Desarrollo motor y perceptivo-motor en niños con minusvalías. Actividades físicas adaptadas a niños con minusvalías.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Expresión Plástica y Musical. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística. Aspectos terapéuticos y de diagnóstico en la educación especial.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Trastornos de conducta y de personalidad. Las alteraciones de comportamiento. Estrategias de intervención ante los problemas de conducta.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 6</p>
<p>Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita. Estrategias de intervención didáctica en la rehabilitación de los trastornos en lectoescritura. Métodos, técnicas y recursos para el tratamiento de la dislexia, disgrafías, disortografías y discalculías.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 9</p>
<p>Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32</p>

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE
<p>Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje. Anatomofisiología del aparato bucofonatorio y del aparato auditivo. Bases neurológicas, del habla, del lenguaje y de la audición.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Aspectos Evolutivos del Pensamiento y del Lenguaje. Las relaciones entre el desarrollo de la comunicación, del pensamiento y del lenguaje. Contextos del desarrollo y de la adquisición del lenguaje. Integración educativa y desarrollo del lenguaje.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Desarrollo de Habilidades Lingüísticas. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Métodos y actividades de enseñanza para el desarrollo de actividades lingüísticas.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Lingüística. Los sistemas fonológico, semántico, sintáctico y pragmático.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Psicopatología de la Audición y del Lenguaje. Descripción y análisis de los principales trastornos de la audición y del lenguaje.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Sistemas Alternativos de Comunicación. El lenguaje de signos: aspectos morfológicos y sintácticos. Distintos sistemas de signos. La comunicación de sordos. Otros sistemas de comunicación.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 4</p>
<p>Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Audición y del Lenguaje. Estrategias de intervención didáctica en la rehabilitación de los trastornos de la audición y del lenguaje. Métodos, técnicas y recursos de rehabilitación de las dificultades de expresión, de las patologías de privación de la palabra, del autismo, de la deficiencia mental y de la parálisis cerebral. Programas, procesos y evaluación en el marco de la integración escolar.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Tratamiento Educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita. Estrategias de intervención didáctica en la rehabilitación de los trastornos en lectoescritura. Métodos, técnicas y recursos para el tratamiento de la dislexia, disgrafías, disortografías y discalculías.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 8</p>
<p>Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo.</p> <p>CRÉDITOS TEÓRICO-PRÁCTICOS: 32</p>

ANEXO III. CARTA DEL DIRECTOR DE TESIS A LOS COORDINADORES DE PRÁCTICUM

Como director de la Tesis Doctoral de D^a. Mónica Nogales Salamanqués, me pongo en contacto con ustedes para solicitar su buena disposición y apoyo en la elaboración de este trabajo.

La investigación que estamos realizando versa sobre la influencia de la formación inicial del profesorado en la construcción de escuelas inclusivas, para lo que necesitamos contactar con alumnos del cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria, que hayan realizado el período del practicum, con el propósito de que puedan cumplimentar un cuestionario en relación a la atención a la diversidad y las escuelas inclusivas.

Debido a que el período de prácticas alcanza una considerable relevancia en el cuarto curso y que, sus experiencias prácticas tienen mucha incidencia en la construcción de conocimientos, nos gustaría contar con su apoyo para hacer llegar un cuestionario anónimo de cumplimentación online a estos alumnos.

El tratamiento de los datos e informaciones que podamos garantizará la confidencialidad y su especial consideración en el tratamiento y posterior inclusión en la memoria de Tesis Doctoral.

Le agradezco anticipadamente su colaboración y buena disposición para el desarrollo de la presente investigación, a la vez que le muestro mi disponibilidad para aclarar cualquier aspecto que precise en referencia a la misma. Confío en que el apoyo que puedan ofrecer para el desarrollo de la alumna, no suponga una gran distorsión y

esfuerzo añadido, con el fin de interferir lo menos posible en sus otras responsabilidades docentes.

Reciba, con afecto, un muy cordial saludo.

En Madrid, a 30 de Junio de 2016

Dr. José Luis Aguilera García

Email: joseluis.aguilera@uam.es Tfno: 91 497 5500

Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

ANEXO IV. PRUEBA DE EXPERTOS PARA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Con el siguiente cuestionario, queremos realizar una prueba de expertos para la validación de un instrumento de recogida de datos de un proyecto de investigación realizado por una estudiante del Máster en Estudios Avanzados de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2102/2013. Para tal validación, pedimos su colaboración indicando el grado de pertinencia y relevancia de los ítems que componen el instrumento.

Gracias por su colaboración.

Indique el grado de pertinencia de los siguientes ítems para la recogida de datos en referencia a la **dimensión de los significados inclusivos mostrados por los maestros**.

	Nada pertinente	Poco pertinente	Muy pertinente	Totalmente pertinente
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.				
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.				
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.				
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.				
5. La atención a la diversidad se encuentra en relación a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.				
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.				
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.				

Anexo IV. Prueba de expertos para validación del cuestionario

6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.				
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.				
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.				
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.				
12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.				
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben incluirse en el sistema ordinario.				
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.				
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.				
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.				
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.				
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.				

Si con el objetivo de enriquecer la indagación de información, considera que debe incluirse algún otro ítem para la dimensión de los significados inclusivos que muestran los maestros, puede indicarlo a continuación:

--

Indique el <u>grado de pertinencia</u> de los siguientes ítems para la recogida de datos en referencia a la dimensión de las actitudes manifestadas por los maestros hacia la inclusividad educativa .	Nada pertinente	Poco pertinente	Muy pertinente	Totalmente pertinente
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.				
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula obliga me a olvidarme de los alumnos más capaces.				
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.				
24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.				
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.				
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.				
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.				
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.				
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.				
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.				
17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.				
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.				
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.				

Anexo IV. Prueba de expertos para validación del cuestionario

15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.				
---	--	--	--	--

Si con el objetivo de enriquecer la indagación de información, considera que debe incluirse algún otro ítem para la dimensión de los significados inclusivos que muestran los maestros, puede indicarlo a continuación:

Indique el <u>grado de pertinencia</u> de los siguientes ítems para la recogida de datos en referencia a la dimensión de las prácticas educativas llevadas a cabo por los maestros en su aula para atender a la diversidad en un contexto de inclusividad .	Nada pertinente	Poco pertinente	Muy pertinente	Totalmente pertinente
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.				
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.				
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.				
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.				
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.				
20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.				
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares.				
16. Distribuyo los recursos según las necesidades concretas de mi alumnado.				
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.				
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.				
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.				
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).				

Anexo IV. Prueba de expertos para validación del cuestionario

47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.				
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.				
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.				
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.				

Si con el objetivo de enriquecer la indagación de información, considera que debe incluirse algún otro ítem para la dimensión de los significados inclusivos que muestran los maestros, puede indicarlo a continuación:

Valore de 1 (nada) a 10 (totalmente) el grado de relevancia de los siguientes ítems para la recogida de datos en referencia a la **dimensión de los significados inclusivos mostrados por los maestros**.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.										
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.										
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.										
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.										
5. La atención a la diversidad se encuentra en relación a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.										
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.										
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.										
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.										

Anexo IV. Prueba de expertos para validación del cuestionario

3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.										
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.										
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.										
12. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.										
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben incluirse en el sistema ordinario.										
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.										
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.										
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.										

Valore de 1 (nada) a 10 (totalmente) el grado de relevancia de los siguientes ítems para la recogida de datos en referencia a la **dimensión de las actitudes manifestadas por los maestros para la inclusividad educativa**.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.										
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula obliga me a olvidarme de los alumnos más capaces.										
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.										
24. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan un currículo distinto al ordinario.										
33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.										
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.										

Anexo IV. Prueba de expertos para validación del cuestionario

14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.										
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.										
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.										
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.										
17. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.										
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.										
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.										
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.										

Valore de 1 (nada) a 10 (totalmente) el grado de relevancia de los siguientes ítems para la recogida de datos en referencia a la **dimensión de las prácticas llevadas a cabo por los maestros en su aula para atender a la diversidad en un contexto de inclusividad**.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.										
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.										
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.										
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.										
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.										
20. Realizo adaptaciones para que participen todos los estudiantes.										
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares.										

Anexo IV. Prueba de expertos para validación del cuestionario

16. Distribuyo los recursos según las necesidades concretas de mi alumnado.									
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.									
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.									
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.									
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).									
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.									
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.									
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.									
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.									

ANEXO V. VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO

A la atención de los maestros de Educación Infantil y Primaria del centro educativo.

Se agradece su colaboración y se ruega que conteste los ítems que se le presentan con la mayor sinceridad posible, y le recordamos que este cuestionario es totalmente anónimo y confidencial.

Rellene los siguientes datos:

EDAD:	AÑOS DE SERVICIOS
TÍTULO UNIVERSITARIO:	PRESTADOS
AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO:	(incluyendo el actual)
Número de alumnos en clase (curso actual):	atención específica por necesidades educativas? Sí/No.
¿Cuántos alumnos de su clase considera que pueden beneficiarse del plan de Atención a la Diversidad?:	¿Cuántos?
	¿Por qué?
¿Por qué?	
¿Considera que alguno de sus alumnos debería precisar de	

Indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones (valorándolas de 1 a 4; teniendo en cuenta que: 1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo, 4=muy de acuerdo)

	1	2	3	4
1. La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen dificultades y perjudica al resto.				
2. Hablar de inclusión educativa es lo mismo que hablar de integración educativa.				
3. La calidad educativa se relaciona con la inclusividad.				
4. La participación de todos los alumnos es importante para el aprendizaje.				
5. La atención a la diversidad se encuentra únicamente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.				
6. La inclusividad garantiza el éxito educativo.				
7. La diversidad es un problema educativo que ha de resolverse en la medida de lo posible.				
8. Los maestros tienen la formación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.				
9. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.				
10. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.				
11. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos.				
12. La normativa vigente sobre n.e.e está enfocada para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños.				
13. Los alumnos con n.e.e no deben incluirse en el sistema ordinario.				
14. Mi formación no es suficiente para atender a las necesidades de todos mis alumnos.				
15. Tengo total responsabilidad en la atención a la singularidad, necesidades y características de mi alumnado.				

16. Distribuyo los recursos didácticos según las necesidades concretas de mi alumnado.				
17. El Equipo Directivo se implica adecuadamente en la atención a la diversidad del alumnado.				
18. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.				
19. Tengo previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de las unidades didácticas.				
20. Realizo adaptaciones metodológicas para que participen todos los estudiantes.				
21. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.				
22. Proporciono oportunidades para que los estudiantes trabajen con los demás.				
23. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.				
24. Los alumnos con n.e.e precisan un currículo distinto al ordinario.				
25. Las escuelas tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.				
26. Los recursos más importantes para atender a la diversidad en los centros, son los profesores especialistas y de apoyo.				
27. Distribuyo los espacios según las necesidades curriculares de todos los alumnos.				
28. La diversidad es algo enriquecedor y positivo en todos los ámbitos sociales.				
29. Utilizo de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, enseñanza recíproca, grupos interactivos...).				
30. La escuela debe adaptarse completamente a la singularidad de los alumnos.				
31. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.				
32. Los maestros no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.				

33. Me siento preparado/a para tener alumnos con necesidades educativas en mi aula.				
34. En las escuelas, resulta difícil trabajar en equipo entre docentes.				
35. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.				
36. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.				
37. En la organización se contemplan tiempos comunes sin alumnos para la coordinación del profesorado.				
38. El trabajo con alumnado homogéneo es garantía de eficacia educativa.				
39. Proporciono ocasiones para que los estudiantes se impliquen en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas.				
40. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.				
41. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y reducir la exclusión.				
42. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.				
43. Permito a mis alumnos distintos ritmos para completar las tareas.				
44. Utilizo a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.				
45. Proporciono recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas.				
46. Los materiales curriculares que utilizo, reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos.				
47. Involucro al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.				
48. Uso regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.				

Si desea comentar algún aspecto referente a las cuestiones anteriores indique la numeración del ítem correspondiente y el comentario oportuno.

Gracias por su colaboración.

ANEXO VI. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS

CAUSAS DADAS A LA PREGUNTA: “¿CUÁNTOS ALUMNOS DE SU CLASE CONSIDERA QUE PUEDEN BENEFICARSE DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?”
CUEST1. Porque la atención a la diversidad implica a todos los alumnos.
CUEST2. Porque todos tienen una manera diferente de aprender.
CUEST3. Necesitan alguna actuación especial, apoyo y refuerzo.
CUEST4. Porque no hay ningún caso.
CUEST5. Por sus características individuales.
CUEST6. Porque tenemos alumnos con necesidades educativas especiales y con adaptaciones no significativas debido a diferentes dificultades
CUEST7. Por desfase curricular.
CUEST8. Diferentes ritmos y capacidades. En un caso concreto el alumno está aprendiendo español.
CUEST9. Es la base que nos permite llegar a las necesidades específicas del alumnado con tal de que éste no se quede atrás.
CUEST10. Por presentar dificultades de aprendizaje y por altas capacidades intelectuales
CUEST11. Una niña está diagnosticada y es de necesidades y el otro niño estamos en ello para q le diagnostiquen.
CUEST12. Ninguno es apto para ello.
CUEST13. Porque en el aula de forma continua se llevan a cabo medidas para atender a la diversidad del alumnado.
CUEST14. No sigue el ritmo de la clase.
CUEST15. Por diagnóstico.
CUEST16. Están diagnosticados.
CUEST17. Desfase curricular de dos o más años, minorías étnicas, niños en situación de riesgo social.
CUEST18. Porque está programado para todo el alumnado
CUEST19. Porque un buen tutor puede hacer más por sus alumnos, atendiendo a todas sus necesidades y a los distintos estilos de aprendizaje, que otros maestros especialistas que no mantienen contacto con las familias o no conocen a los alumnos suficientemente.
CUEST20. Cada uno de ellos y ellas es diferente en cuanto a tiempos y sentidos.
CUEST21. Retraso madurativo, falta de atención y relación social.
CUEST22. Retraso madurativo y dificultades de atención.
CUEST23. .Cada uno es diferente.
CUEST24. TEL y retraso mental.
CUEST25. Porque ya están diagnosticados 2 y otros 3 podrían estar
CUEST26. Porque tienen varias y diversas dificultades de aprendizaje
CUEST27. Retraso madurativo, disfemia y trastorno del lenguaje
CUEST28. Porque presentan necesidades educativas y es recomendable el apoyo educativo con PT y AL.
CUEST29. Se trata en el aula de apoyo.
CUEST30. Porque presentan modelos de aprendizaje que necesitan de un plan especial, tanto por dificultades de aprendizaje, como niños/as con altas capacidades.
CUEST31. Por los distintos ritmos de aprendizaje y para compensar las desigualdades sociales familiares que presentan.
CUEST32. TDAH y TEL.

CUEST33. Porque parto de la individualidad y diversidad de cada uno de mis alumnos.
CUEST34. Por falta de recursos humanos.
CUEST35. Dificultades de aprendizaje.
CUEST36. Siempre hay algo del plan que pueda aportar beneficios a los alumnos.
CUEST37. Porque tienen dificultad para llegar a los mínimos.
CUEST38. Por ser, un alumno de integración, un alumno prematuro y otro autista.
CUEST39. Hay muchos niveles en el aula.
CUEST40. 1 alumno ACNEE y 4 pertenecientes al programa de compensatoria.
CUEST41. Porque todos son diferentes.
CUEST42. Porque cada alumno es diferente.
CUEST43. Por dificultades de aprendizaje.
CUEST44. Modelos de aprendizaje que tienen un plan especial, tanto por dificultades de aprendizaje, como niños/as con altas capacidades
CUEST45. Retraso en el lenguaje (2), falta de adaptación al grupo (1)
CUEST46. Reciben apoyo PT actualmente
CUEST47. Dificultades en la lectoescritura asociadas a una clase social más deprimida.
CUEST48. Hay muchos niveles en la clase.
CUEST49. Por la variedad de procedencias y culturas en el aula.
CUEST50. Presentan un retraso significativo.
CUEST51. Todos los alumnos necesitan una atención individualizada
CUEST52. Es una clase tremendamente diversa. Muy heterogénea.
CUEST53. Por falta de recursos.
CUEST54. Gran diversidad de niveles.
CUEST55. Son los que precisas más ayuda
CUEST56. Tienen diagnóstico de N E E
CUEST57. Porque todos tienen que dictamen de NEE.
CUEST58. Les cuesta seguir la clase.
CUEST59. Porque tienen necesidad por arriba o por abajo.
CUEST60. Por los rasgos que muestran.
CUEST61. Por diagnóstico.
CUEST62. Por las necesidades que presentan
CUEST63. Son alumn@s con distintos tipos de dificultades. Tres extranjeros, dos alumnos con dificultades de aprendizaje.
CUEST64. Por su tendencia a dispersarse.
CUEST65. Todos tienen necesidades e intereses diversos.
CUEST66. Cada uno es único.
CUEST67. Porque necesita mucha ayuda.
CUEST68. Son alumnos con NEE.
CUEST69. Porque hay muchas necesidades.
CUEST70. Por sus características individuales necesitan una atención diferente a la que se les proporciona en el aula.
CUEST71. Estamos incluidos todos.
CUEST72. Porque son alumnos con informe psicopedagógico.
CUEST73. Dificultades de aprendizaje.
CUEST74. Porque necesita ayuda.
CUEST75. Porque, aunque no estén diagnosticados como alumnos de integración, tienen serios problemas de atención.
CUEST76. Es un centro prioritario y mucho alumnado presenta necesidades educativas en algún momento.
CUEST77. Porque tienen Necesidades Educativas Específicas.
CUEST78. Porque dentro de la normativa que nos exigen hay cinco alumnos que necesitan una educación más personalizada, individualizada, y controlada que el resto. Aunque dentro del aula se lleva a cabo la individualización hay ocasiones que requieren de un profesor para ese alumno en concreto.

CUEST79.	Tres están diagnosticados y uno con protocolo abierto.
CUEST80.	Porque cada alumnos tiene sus propias características y estilo de aprendizaje.
CUEST81.	Necesita atención diferente.
CUEST82.	Todos aprendemos día a día de todos.
CUEST83.	Hay muchas necesidades educativas en el aula.
CUEST84.	Porque son alumnos con informe psicopedagógico y alumnos de compensatoria.
CUEST85.	Porque reciben apoyos extra.
CUEST86.	A raíz de los resultados de las evaluaciones iniciales y el posterior trabajo de clase.
CUEST87.	Por sus dificultades.
CUEST88.	Porque la atención a la diversidad beneficia a todo el alumnado.
CUEST89.	Por TDAH y desfase.
CUEST90.	Porque la atención a la diversidad implica a todos.
CUEST91.	Necesitan más apoyo fuera del aula.
CUEST92.	Porque tienen informe.
CUEST93.	Porque lo que ayuda a unos nos ayuda a todos.
CUEST94.	Porque todos los alumnos son diversos.
CUEST95.	Porque su ritmo de aprendizaje es más lento que el que tienen el resto de sus compañeros del aula.
CUEST96.	Un alumno con n.e.e. Un alumno de compensatoria. Dos alumnos T.D.H. Tres están medicados.
CUEST97.	Por nee.
CUEST98.	Porque no hay dos niños iguales en su proceso de aprendizaje.
CUEST99.	Todos los niños, estén directa o indirectamente implicados.
CUEST100.	Porque salen con la PT y AL:
CUEST101.	Desnivel curricular.
CUEST102.	Necesita ayuda.
CUEST103.	Dificultades para seguir el ritmo de la clase.
CUEST104.	Todos se benefician porque son diferentes.
CUEST105.	Por los distintos ritmos de aprendizaje, para compensar las desigualdades sociales y familiares que presentan.
CUEST106.	Por presentar dificultades de aprendizaje
CUEST107.	Dificultades de aprendizaje
CUEST108.	Todos se pueden beneficiar, todos aprenden de forma diferente
CUEST109.	Dificultades de aprendizaje
CUEST110.	Porque la atención a la diversidad implica a todos los alumnos, puesto que todos aprenden de forma distinta
CUEST111.	Por dificultades de aprendizaje
CUEST112.	La atención debe ser individualizada.
CUEST113.	Por desfase curricular mayor de dos años y por deficiencias clínicas verificadas
CUEST114.	Porque son 3 son Hiperactivos con déficit de atención y 1 pertenece a raza gitana con muchas carencias por ausentarse bastante.
CUEST115.	Porque todos son diversos.
CUEST116.	Porque todos los alumnos tienen su propio ritmo de aprendizaje y deberíamos adaptar los contenidos a todos ellos.
CUEST117.	Refuerzo educativo para subsanar problemas en la consecución del currículo.
CUEST118.	Por sus características individuales.
CUEST119.	Por dictamen de NEE
CUEST120.	Necesitan apoyo y refuerzo.
CUEST121.	Porque es necesario.
CUEST122.	Por sus necesidades individuales.
CUEST123.	Alumnos con necesidades educativas especiales.
CUEST124.	Por desfase curricular severo.
CUEST125.	Hay diferentes niveles, ritmos y capacidades.
CUEST126.	Por necesidad.

CUEST127.	Por presentar dificultades de aprendizaje y por altas capacidades intelectuales
CUEST128.	Una niña está diagnosticada y es d necesidades y el otro niño estamos en ello para q le diagnostiquen.
CUEST129.	Ninguno es apto para ello.
CUEST130.	Porque en el aula de forma continua se llevan a cabo medidas para atender a la diversidad del alumnado.
CUEST131.	No sigue el ritmo de la clase.
CUEST132.	Por diagnóstico.
CUEST133.	Están diagnosticados.
CUEST134.	Por tener grandes dificultades de aprendizaje
CUEST135.	Dificultades para aprender.
CUEST136.	Todos aprenden distinto.
CUEST137.	Dificultades en el aprendizaje
CUEST138.	Por retraso mental leve.
CUEST139.	La atención a la diversidad implica a todo el alumnado.
CUEST140.	Por dificultades de aprendizaje.
CUEST141.	La atención a la diversidad debe ser individualizada.
CUEST142.	Por desconocimiento del idioma.
CUEST143.	Por desfase curricular mayor de dos años.
CUEST144.	Hiperactivo con déficit de atención.
CUEST145.	Porque todos son diversos.
CUEST146.	Todos tienen su propio ritmo de aprender.
CUEST147.	Refuerzo educativo para subsanar problemas en la consecución del currículo.
CUEST148.	Por sus características individuales.
CUEST149.	Por dictamen de NEE
CUEST150.	Muchos niveles en la clase.
CUEST151.	Por la variedad.
CUEST152.	Retraso significativo.
CUEST153.	Todos los alumnos necesitan una atención individualizada.
CUEST154.	Es una clase muy diversa.
CUEST155.	Por retraso.
CUEST156.	Diversidad de niveles.
CUEST157.	Son los que necesitan más ayuda
CUEST158.	Tienen diagnóstico
CUEST159.	Tienen que dictamen.
CUEST160.	Por TDAH.
CUEST161.	Porque tienen desfase curricular de dos años.
CUEST162.	Porque lo necesitan.
CUEST163.	Por diagnóstico.
CUEST164.	Por las necesidades que presentan
CUEST165.	Porque implica a todos los alumnos y alumnas.
CUEST166.	Porque todos aprenden diferente.
CUEST167.	Necesitan refuerzos.
CUEST168.	Porque tienen dictamen.
CUEST169.	Por sus características.
CUEST170.	Porque tenemos alumnos con necesidades educativas especiales.
CUEST171.	Por TEL y por tener desfase curricular.
CUEST172.	Diferentes ritmos y capacidades.
CUEST173.	Porque todos son diversos.
CUEST174.	Por altas capacidades intelectuales y otro con desfase.
CUEST175.	Por diagnóstico de dislexia.
CUEST176.	Por autismo.
CUEST177.	Siempre se atiende a la diversidad.

CUEST178.	No siguen el ritmo de la clase.
CUEST179.	Por diagnóstico.
CUEST180.	Porque lo necesitan.
CUEST181.	Están diagnosticados.
CUEST182.	Desfase curricular y niños en situación de riesgo social.
CUEST183.	Porque está para todo el alumnado
CUEST184.	Porque hay que atender a todos.
CUEST185.	Cada uno es diferente.
CUEST186.	TEA y desfase curricular.
CUEST187.	Retraso madurativo y dificultades de atención.
CUEST188.	Cada niño en el aula es distinto.
CUEST189.	TDAH y retraso mental.
CUEST190.	Porque están diagnosticados.
CUEST191.	Porque dificultades de aprendizaje
CUEST192.	Retraso madurativo.
CUEST193.	Porque presentan necesidades educativas.
CUEST194.	Por diagnóstico.
CUEST195.	Necesitan más ayuda.
CUEST196.	Refuerzo educativo para subsanar problemas en la consecución del currículo.
CUEST197.	Por sus características individuales.
CUEST198.	Por dictamen de NEE
CUEST199.	Muchos niveles en la clase.
CUEST200.	Porque necesitan ir con la PT.
CUEST201.	Por la variedad de niveles y ritmos.
CUEST202.	Retraso significativo.
CUEST203.	Todos los alumnos necesitan una atención individualizada.
CUEST204.	Es una clase con muchos niveles.
CUEST205.	Por retraso.
CUEST206.	Diversidad de niveles.
CUEST207.	Son los que necesitan más ayuda
CUEST208.	Tienen diagnóstico
CUEST209.	Tienen que dictamen.
CUEST210.	Por TDAH con desfase.
CUEST211.	Porque tienen desfase curricular de dos años.
CUEST212.	Porque lo necesitan.
CUEST213.	Por diagnóstico.
CUEST214.	Por las necesidades graves que presentan
CUEST215.	Porque implica a todos.
CUEST216.	Porque todos aprenden de una forma diferente.
CUEST217.	Necesitan refuerzos.
CUEST218.	Porque tienen dictamen.
CUEST219.	Por sus características especiales.
CUEST220.	Porque hay alumnos con necesidades educativas especiales.
CUEST221.	Por tener desfase curricular.
CUEST222.	Diferentes ritmos y capacidades.
CUEST223.	Porque todos son diversos.
CUEST224.	Por altas capacidades intelectuales y otro con desfase.
CUEST225.	Por diagnóstico de dislexia.
CUEST226.	Por autismo.
CUEST227.	Se atiende a la diversidad de todos.
CUEST228.	Por los distintos ritmos de aprendizaje.
CUEST229.	TDAH, minorías y desfase.

Anexo VI. Respuestas a las preguntas abiertas

CUEST230.	Por diagnóstico.
CUEST231.	Están diagnosticados.
CUEST232.	Por tener dificultades de aprendizaje
CUEST233.	Dificultades para aprender.
CUEST234.	Todos aprenden de distinta forma.
CUEST235.	Dificultades en el aprendizaje
CUEST236.	Por retraso mental y TDAH.
CUEST237.	La atención a la diversidad es para todos los alumnos y alumnas.
CUEST238.	Por dificultades de aprendizaje.
CUEST239.	La atención a la diversidad tiene que ser individualizada.
CUEST240.	Por desconocer el idioma.
CUEST241.	Por desfase curricular mayor a dos años.
CUEST242.	Hiperactivo con déficit de atención.
CUEST243.	Porque todo el alumnado es diverso.
CUEST244.	Todos aprenden diferente.
CUEST245.	Lo necesitan.
CUEST246.	Porque cada uno es diferente.
CUEST247.	Por dificultades de aprendizaje.
CUEST248.	Reciben apoyo del PT.
CUEST249.	Dificultades en la lectoescritura graves.
CUEST250.	Muchos niveles en la clase.
CUEST251.	Presentan un retraso curricular.
CUEST252.	Acnee.
CUEST253.	Diferentes niveles.

ANEXO VII. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

Ejemplo de transcripción de entrevista: Entrevista número 1

Fecha y hora: 6/5/2013 a las 13.00h. Duración: 31:28 min

Entrevistada: maestra de Educación Infantil M^a. D. F, que trabaja en un colegio público del Área Territorial de Madrid Sur, con 31 años de experiencia docente.

INVESTIGADORA: Buenas tardes M^a, quisiera comenzar agradeciéndote tu colaboración con esta investigación.

ENTREVISTADA: No hay de qué. Aunque estoy un poquito nerviosa.

I: No te preocupes, verás que va todo bien.

E: Eso espero, jajajaja.

I: Claro que sí, mujer. Si... si te parece bien, me gustaría empezar la entrevista hablando sobre tu formación inicial como maestra.

E: ¿Sobre la carrera?

I: Sí, sobre tus estudios de Magisterio: año de titulación, materias cursadas, etc.

E: Pues... pues, a ver, me titulé en el año 1981. Hice Magisterio de EGB, en la especialidad de Ciencias. Cursé muchas asignaturas relacionadas con las ciencias, como Matemáticas, Física, Química, Biología... Pero, pero eran muy teóricas y, además, estaban como enfocadas a cursos superiores. Enseñaban mucho para séptimo y octavo,

pero poco para los cursos anteriores. Como luego yo he trabajado con niños pequeños, pues... que no me sirvieron casi nada para la Educación Infantil, he tenido que aprender mucho sobre la marcha. En esta etapa empecé a trabajar a partir de la segunda oposición para obtener otra especialidad, también... también hice la formación de la UNED para especializarme en Infantil.

I: ¿A qué te refieres con que las materias eran muy teóricas?

E: Pues... a ver... a que se basaban en la parte teórica, pero sin aplicación práctica en las aulas. No enseñaban a enseñar. Es una pena. Además, también... mis prácticas fueron muy simples y ni siquiera mi tutora de prácticas de la facultad vino a verme en mi trabajo en el aula. Yo... yo, pues preparé esas clases que iba a venir a verme, pero no vino. Luego, al terminar la carrera, pues oposité y me salió bien y cuando empecé a trabajar en un pueblecito, realmente no sabía cómo enfrentarme a una clase entera. Es duro.

I: ¿Cuántos años hace de eso?

E: Emmm, déjame que piense... Pues, creo que, creo que hace... 31 años, sí, 31 años ha hecho este curso. Increíble cómo pasa el tiempo...

I: Cuéntame más sobre tu experiencia como docente, por favor.

E: Pues empecé en ese pueblecito que te digo, manchego. Vivía allí, fue la primera vez que salí de mi casa y fue estupenda la experiencia. Nos juntábamos los pocos profes del colegio, siempre. Las familias, pues te respetaban. Pero... pues lo difícil fue estar con la clase en sí. Era una clase de 2 cursos, tercero y cuarto de Primaria juntos. Y yo sin saber nada... Pero poco a poco vas aprendiendo y mejorando. He estado en muchos cursos y colegios. Cuando, cuando me formé en Infantil, pues me gustó mucho el trabajo con niños más pequeños. Luego ya desde que estoy en Leganés, siempre he estado en el

mismo colegio, llevo más de diez años aquí y he aprendido mucho. Cada promoción de niños es diferente, y, yo, yo también soy diferente con cada promoción, cada año. He aprendido mucho y cada curso aprendo y al siguiente lo hago diferente, respecto a lo que he aprendido.

I: Eso está muy bien. Y, volviendo un poco a la formación, en cuanto a la atención a la diversidad, ¿cómo fue tu formación para ello?

E: Pues... pues como decía antes, toda la formación de la carrera fue muy poco práctica y muy, muy teórica. Además, pues como que no nos han formado realmente para enseñar a los ACNEE, para conocer bien las necesidades educativas especiales de los alumnos que permite atender a la diversidad. Antes no se estudiaba sobre ello, antes había más segregación. La integración educativa que hay en la actualidad ha cambiado el panorama educativo, pero nuestra formación no fue en ese panorama.

I: Y, ¿qué es para ti atender a la diversidad?

E: Para atender a la diversidad de los ACNEE es necesario, normalmente, hacer adaptaciones curriculares y rebajar los contenidos para que lleguen esos alumnos a los contenidos. Además, la atención a la diversidad puede realizarse solamente si hay personas y materiales para ello. También es importante conseguir una buena integración en el aula, porque hacemos que sean uno más. Es beneficioso para todos los demás tener contacto con personas diversas, para fomentar el respeto y la empatía.

I: Y, ¿en cuanto a la formación que has cursado con posterioridad a la carrera...?

E: ¿Los cursos para los sexenios?

I: Por ejemplo, ¿sobre qué temáticas los has hecho?

E: Pues, por ejemplo, he realizado varios para mejorar en las TIC, como creación de un blog para hacer en clase y subir las cosas que vamos trabajando, utilización de Photoshop para edición de fotografías y dos cursos de uso de la Pizarra Digital, que son muy importantes para poder sacar partido a ese recurso, que a veces se nos queda grande. También he realizado cursos de psicomotricidad, que son muy importantes para el desarrollo de los niños.

I: Muy bien. ¿Y qué te parecieron esos cursos?

E: Pues me parece muy importante seguir formándose, porque la educación ha ido cambiando mucho y nuestra carrera se queda lejos. Hay que refrescarse y actualizarse siempre, pero a veces los cursos implican mucho trabajo pesado y los profesores no tenemos tiempo para hacer muchos cursos que nos puedan perfeccionar. Al final... hay que seleccionar unos pocos solamente, porque tenemos mucha carga administrativa de preparación de clases y evaluación.

I: Claro.

E: Sí.

I: Ahora me gustaría que me hablases de tu clase actual.

E: Pues... este curso estoy en 5 años de Infantil, que he tenido desde que estaban en 3 años en el colegio. Es genial poder estar con ellos tanto tiempo.

I: ¿Cuántos alumnos y alumnas hay en clase?

E: Somos una clase de 23 niños, 11 niñas y 12 niños. ¿Qué... qué te puedo contar de ellos?

I: Pues... cuéntame, por ejemplo, cuántos de ellos se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad.

E: Pues 3 tienen apoyo con la PT y la AL. Un niño y una niña presentan un retraso madurativo y el otro tiene TEL. Los apoyos les ayudan mucho. Como dije, es importante contar en el colegio con recursos personales para poder atender a la diversidad. Los niños necesitan todos esos apoyos, porque ellos tienen una mayor formación para enseñar a los ACNEE y... también cómo tratarlos. Juntos realizamos un plan de acción, una adaptación de lo que necesitan esos niños, y así les podemos ayudar mejor, pero son los especialistas los que en mayor medida lo hacen mejor.

E: ¿Crees que hace falta algo más para ello?

I: Obviamente, hay que reducir las ratios de las aulas, porque no es lo mismo tener 23 que tener 16. También hay que tener más profes en los colegios para hacer apoyos y, por ejemplo, desdobles para ir a Informática y Psicomotricidad, porque el trabajo con un grupo más reducido es mejor. Pero claro... Todo eso... Pues, claro, implica un aumento del presupuesto económico destinado a educación.

E: Claro... ¿Y algún aspecto más que consideres?

I: Ummm... pues... hace falta formación. Sí, eso, hace falta más formación. Ya dije que es muy importante mejorar la formación para saber más sobre cómo ayudar a los ACNEE. Antes no se enseñaba eso. Antes era diferente y tenemos que mejorar la formación, porque no sabemos cómo actuar ni qué hacer muchas veces.

I: Sí, y, ¿qué prácticas llevas a cabo tú en la clase para atender a la diversidad de tu alumnado?

E: Pues, como dije... tengo los apoyos de PT y AL, dentro y fuera del aula para los ACNEE. También... pues, adaptamos las fichas que realizamos en clase al nivel de los ACNEE. A veces, cogemos de otros niveles inferiores. Lo importante es que para los niños sean sencillas. También trabajamos mucho la conciencia fonológica y habilidades orales para ayudar a los TEL, por ejemplo, en las asambleas diarias, favorecemos las intervenciones y la escucha de todos.

I: También me gustaría hablar sobre la nueva legislación que se prevé, la LOMCE.

E: Buen tema... y peliagudo. Otra ley más... Ahora más cambios. Es un error cambiar y cambiar las leyes educativas, pero nunca preguntar a los profesores sobre ello. Nosotros estamos en las aulas, sabemos lo necesario para mejorar la enseñanza. Sabemos lo que se necesita... lo que necesitan los niños. Pero no nos escuchan. Es un error volver a cambiar todo, y si cambia el gobierno en un tiempo... Pues otra vez cambiará, seguro.

I: ¿Conoces el contenido de la futura legislación?

E: Umm, algo... He leído cosas y no me gusta. Mucho lío, pero no va a mejorar nada. Dicen que es para mejorar la calidad educativa, ¿no?

I: Sí, se llamará así.

E: Claro... y ¿qué es calidad? Para ellos seguro, seguro que es que los niños sean más papagayos y que no aprendan, sólo de memoria. Y si no lo hacen, será culpa de los profesores. Siempre es igual.

I: ¿Qué es calidad educativa para ti?

E: Ufff... pues no sé, no son los resultados, eso sí lo creo. Lo importante es que los niños sean felices y que se vayan desarrollando poco a poco, no aglutinar conocimientos

con un embudo. Luego... pues luego todo lo van a olvidar y lo van a repetir muchas veces a lo largo del tiempo. Pues... por ejemplo, como lo de leer y escribir. Es un poco locura que muy pequeños ya lo tengan que hacer. Lo exigen los colegios y las familias, y a veces, los niños no pueden hasta más tarde...

I: Pues sí. Y, en cuanto a la atención a la diversidad, ¿sabes cómo será a partir de la nueva legislación?

E: Pues la verdad es que no sé si cambiará algo.

I: No hay problema. Muchas gracias por tu colaboración. ¿Te gustaría añadir algo más?

E: Yo creo que no. ¿Qué tal lo he hecho?

I: Genial, muchas gracias, de nuevo, de verdad.

